

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Přípravné vzdělávání učitelek mateřských škol a potřeby praxe

The Initial Education Of Early Years Teachers And The Profession's Needs

Milan Podpera

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jana Uhlířová CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Přípravné vzdělávání učitelek mateřských škol a potřeby praxe vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 28. 2. 2017

.....

podpis

Rád bych touto cestou vyjádřil poděkování své školitelce doc. PhDr. Janě Uhlířové CSc. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé disertační práce. Děkuji dále všem respondentům za dlouhodobou spolupráci na výzkumném šetření. Poděkování patří také mé rodině, bez jejíž podpory by se mi práci nepodařilo dokončit.

ABSTRAKT

Práce se zabývá pregraduální přípravou učitelů mateřských škol. Cílem práce je komparovat problematiku přípravy na profesi učitelky mateřské školy z různých pohledů v historickém i mezinárodním srovnání a reflektovat a analyzovat potřeby profese směrem k přípravnému vzdělávání učitelky mateřské školy na základě teoretických konceptů i výpovědí z praxe. Výzkumné šetření si klade za cíl analyzovat kurikulum přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol na vybraných pedagogických fakultách v ČR, analyzovat a reflektovat naplňování potřeb profese u těchto fakult a zjistit, jak hodnotí jejich studenti úroveň rozvoje svých profesních kompetencí na počátku pregraduální přípravy a na jejím konci. Výzkumným designem je vícepřípadová studie. Práce s respondenty šetření má longitudinální charakter. Byly použity metody kvantitativní i kvalitativní metodologie – dotazník, posuzovací škály, obsahová analýza dokumentů, rozhovor a ohnisková skupina. Práce analyzuje kurikulum pregraduální přípravy na PedF UK v Praze, FPE ZČU v Plzni a PF JU v Českých Budějovicích v kontextu modelu profesního standardu. Přináší pohled studentů této přípravy na vlastní rozvoj profesních kompetencí a dává jej do vztahu s analýzou kurikula. Analyzuje silné a slabé stránky profesní přípravy na těchto fakultách a reflektuje oblasti a témata pro inovaci pregraduální přípravy učitelů mateřských škol na vysokoškolské úrovni vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

pregraduální příprava, profese učitele, učitelka mateřské školy, profesní kompetence, profesní standard, kurikulum, vícepřípadová studie, hodnocení rozvoje kompetencí

ABSTRACT

The thesis deals with undergraduate training of kindergarten teachers. The aim is to compare the issue of preparation for the profession of kindergarten teacher from different perspectives in historical and international comparisons and reflect and analyze the needs of the profession towards initial training kindergarten teachers on the basis of theoretical concepts and statements from practice. The reaserch aims to analyze the curriculum of initial training kindergarten teachers at selected faculties of education in the Czech Republic, analyze and reflect on meeting the needs of the profession in these faculties and learn how to evaluate their students' level of development of their professional competence at the beginning of undergraduate training and at the end. Research design is a multi-case study. Working with reaserch respondents has a longitudinal character. Methods were used quantitative and qualitative methodology - questionnaire, rating scales, content analysis of documents, interview and focus group. The thesis analyzes the curriculum of undergraduate training at Faculty of Education Charles University in Prague, Faculty of Education University of West Bohemia in Pilsen and Faculty of Education University of South Bohemia in České Budějovice in the context of the model of the professional standard. The thesis bringing students' view of the preparation for its own development of professional competencies and gives it to the relationship with the analysis of the curriculum. Analyzes the strengths and weaknesses of training at these faculties and reflects the areas and topics for inovations the undergraduate training of kindergarten teachers on university level education.

KEYWORDS

undergraduate training, teaching profession, kindergartener, professional competences, professional standard, curriculum, multiple case study, evaluation of competence development

OBSAH

1	ÚVOD	8
2	METODOLOGIE DISERTAČNÍ PRÁCE	11
2.1	Cíle disertační práce, výzkumný problém a výzkumné otázky	11
2.2	Výzkumná strategie	12
2.3	Plán výzkumu	13
2.3.1	Výběr fakult zapojených do výzkumu	13
2.3.2	Respondenti výzkumného šetření	14
2.3.3	Časový plán výzkumného šetření	15
2.4	Metody sběru dat	16
2.4.1	Analýza studijních plánů	17
2.4.2	Dotazník	21
2.4.3	Posuzovací škály	25
2.4.4	Rozhovor	27
2.4.5	Ohnisková skupina	28
3	PROFESE UČITELE	30
3.1	Klíčové pojmy	30
3.2	Učitelství jako profese	34
3.3	Koncepty profesních kompetencí	38
3.4	Profesní standard	43
3.4.1	Vývoj a aktuální situace profesního standardu učitele v ČR	44
3.4.2	Model profesního standardu podle Vašutové	46
3.4.3	Standard kvality profese učitele	48
3.4.4	Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání ČR	50
3.4.5	Standard učitele z projektu Kariérní systém	51
3.5	Profesní standardy v zahraničí	52
3.5.1	Slovensko	55
3.5.2	Velká Británie (Anglie)	57
3.5.3	Belgie (Valonská část)	59
3.5.4	Německo	61
4	UČITELKA MATEŘSKÉ ŠKOLY	65
4.1	Profese učitelky MŠ	65

4.2	Odborná kvalifikace učitelky MŠ a legislativa	66
4.3	Profese učitelky z pohledu základních vzdělávacích dokumentů	67
4.3.1	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	67
4.3.2	Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha	69
4.3.3	Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2015 – 2020)	71
4.4	Kompetence učitelky MŠ, profesní standard a vzdělávací standard	72
4.5	Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy.....	72
5	VZDĚLÁVÁNÍ UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL	74
5.1	Vzdělávání učitelek mateřských škol v historickém kontextu	74
5.1.1	Vznik nové profese a vzdělávání pěstounek.....	74
5.1.2	Od pěstounky po učitelku mateřské školy	76
5.1.3	Vlastní aktivita učitelek na svém vzdělávání	78
5.1.4	Vzdělávání učitelek mateřských škol v letech 1934 – 1945.....	79
5.1.5	Vzdělávání učitelek mateřských škol v letech 1946 – 1989.....	80
5.1.6	Vzdělávání učitelek mateřských škol po roce 1989.....	84
5.1.7	Rozvoj vysokoškolského vzdělávání učitelek mateřských škol	87
5.2	Možnosti vzdělávání učitelek mateřských škol v současnosti.....	88
5.3	Příprava pedagogických pracovníků preprimárního vzdělávání v mezinárodním kontextu	92
5.3.1	Slovenská republika	95
5.3.2	Velká Británie (Anglie)	99
5.3.3	Belgie (Valonská část).....	102
5.3.4	Německo.....	106
6	VÍCEPŘÍADOVÁ STUDIE PŘÍPRAVNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELEK MŠ	110
6.1	PedF UK v Praze.....	110
6.1.1	Analýza studijního programu	111
6.1.2	Longitudinální šetření studentů	121
6.1.3	Shrnutí a analýza zjištěných dat	141
6.2	FPE ZČU v Plzni.....	150
6.2.1	Analýza studijního programu	152
6.2.2	Longitudinální šetření studentů	160
6.2.3	Shrnutí a analýza zjištěných dat	179
6.3	PF JU v Českých Budějovicích	187
6.3.1	Analýza studijního plánu oboru.....	188

6.3.2	Longitudální šetření studentů	197
6.3.3	Shrnutí a analýza zjištěných dat	214
6.4	Analýza a diskuse v porovnání fakult	222
6.4.1	Kurikulum v porovnání fakult	222
6.4.2	Studenti na vstupu v porovnání fakult	224
6.4.3	Studenti na konci studia v porovnání fakult	227
6.4.4	Vstup do profese.....	229
6.4.5	Témata vyplývající z výzkumného šetření	235
7	ZÁVĚR	248
8	SEZNAM ZKRATEK	263
9	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	266
9.1	Literatura	266
9.2	Informační zdroje	274
9.3	Legislativní dokumenty	281
10	SEZNAM PŘÍLOH	283

1 Úvod

Šestnáct let po doporučeních OECD (Národní zpráva..., 2000) a Bílé knize (Národní program..., 2001) neexistuje jasná koncepce pro vzdělávání učitelek mateřských škol¹. Vzhledem k některým výkřikům vzdělávací politiky (Helus, 2008) je to paradoxně dobře, a můžeme tak být rádi, že se mohou učitelky mateřských škol připravovat i na pedagogických fakultách. Jistě však je současná situace, kdy je stejného cíle možno dosáhnout na sekundární, nižší terciární i vyšší terciární úrovni, nekoncepční a nevyužívá plně možností vzdělávací soustavy pro přípravu na profesi.

Mění se socio-ekonomické postavení žen, zvyšuje se etnická diverzita a mění se cíle předškolní výchovy a vzdělávání (OECD, 2011a). Náročnost profese souvisí s vývojovými specifiky předškolního dítěte, velkou šíří odborného záběru, vysokou mírou individualizace ale i se změnami společnosti a pohledu na dětství jako takové. Náročnost dále souvisí i s podmínkami, v nichž se předškolní vzdělávání odehrává. Učitelství v mateřské škole tak vyžaduje velmi náročnou a specifickou profesní přípravu.

Základní motivací této práce je hledat cesty, jak na tuto náročnou profesi co nejlépe připravit její budoucí adepty. V tomto ohledu je snahou této práce poukázat na různé přístupy v historickém, aktuálním i mezinárodním kontextu. Autor se tématem dlouhodobě zabývá jednak z pohledu akademického pracovníka připravujícího učitelky mateřských škol, v minulosti také z pohledu potřeb profese jako cvičný učitel praxe, uvádějící učitel a zástupce ředitele mateřské školy.

Výzkumný problém je uchopen na základě teze, že obecně se ve vzdělávání učitelů ukazuje rozpor mezi akademickou koncepcí přípravného vzdělávání učitelů a potřebou praxe, která žádá více profesně a prakticky zaměřenou přípravu. Podle Vašutové (2004) se rozpor se projevuje ve třech oblastech: v kurikulu přípravného vzdělávání, ve způsobu výuky budoucích učitelů a v kvalitě uchazečů, jejich výběru, postojích a motivaci ke studiu. Práce se zabývá nejvíce první oblastí, kurikulem přípravného vzdělávání učitelek mateřských škol. Vašutová popisuje problémy kurikula v přípravném vzdělávání učitelů v následujících bodech:

¹ V celém textu této práce je v kontextu českého vzdělávacího prostředí použito označení ženského rodu, tedy učitelka mateřské školy. Použití ženského rodu vychází nejen z názvu práce, ale především z historického i aktuálního faktu, že mužů učitelů mateřské školy je v ČR bohužel velmi malé množství.

- *„neadekvátnost modelů a koncepcí přípravného vzdělávání pro získání potřebných profesních kompetencí*
- *preferenze oborového studia před pedagogicko-didaktickým*
- *tendence zdůrazňovat akademický obsah na úkor aplikačního a praktického*
- *tendence prosazovat specializované znalosti v oblasti vyučování, tzv. didaktizace*
- *nevyhovující poměr teorie a praxe, převažuje málo praxe ve studijních programech*
- *odtažitost teoretické přípravy od školní praxe.“*

(Vašutová, 2004, s. 26)

Oblastí způsobu výuky budoucích učitelů se tato práce zabývá pouze okrajově. Z jejich nejzávažnějších problémů a polemik lze jmenovat argument, kritizující minimální nebo nulovou učitelskou zkušenost a znalost vzdělávacího prostředí u vzdělavatelů učitelů. Kritizovány jsou také hierarchizované vztahy vzdělavatelů a studentů, které nejsou příliš didaktickým vzorem. Vzorem není ani informačně-transmisivní model výuky, který nerespektuje didaktické aspekty.

U kvality uchazečů je především problém s výběrem takových, kteří odpovídají budoucímu profilu učitelské profese zejména po stránce osobnostní. Výběr je často postaven na znalostech a osobnostní předpoklady neposuzuje. Volba studia učitelství je také často pouze „náhradní“ volbou neboť studenti pocítují nižší status učitelského studia. Řada studentů nemá zájem v budoucnu vykonávat profesi učitele a studium tak vnímá jako snadnou cestu k získání vysokoškolského diplomu.

Specifikum přípravy učitelek mateřských škol přináší pozitivnější pohled a některé z výše uvedených problémů nejsou tak výrazné. Přesto lze jistě pomocí tohoto obecného pohledu na učitelské vzdělávání podrobit zkoumání i vysokoškolské vzdělávání učitelek mateřských škol. Tato práce tak nahlíží na motivaci a výběr studentů učitelství pro mateřské školy a kurikulum jejich přípravného vzdělávání ve vztahu k rozvoji jejich profesních kompetencí.

Důležitým tématem je propojení teorie-didaktika-praxe. Švec (2001) poukazuje na polarizaci teorie a praxe na místo jejich vzájemného propojení. To je ovlivněno podobou kurikula vzdělávání učitelů. Skladba teoretických znalostí musí odpovídat potřebám profese. Tyto znalosti by zároveň měly být přenositelné do praxe. Místem propojení teorie a praxe jsou fakultní školy, na kterých probíhají pedagogické praxe studentů. Pro propojení

teorie a praxe je nutná spolupráce učitelů fakultní školy, studentů a didaktiků tak, aby byla nastartována teoretická reflexe praktické zkušenosti.

Práce je zaměřená na zjištění pozitiv a negativ kurikula učitelské přípravy bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy v kontextu mezinárodního a historického srovnání. Dále je konkretizována v následujícím obsahu kapitol.

První kapitola si klade za cíl představit všechny aspekty metodologie této práce. Seznamuje s cíli, výzkumným problémem a výzkumnými otázkami. Objasňuje utváření výzkumné strategie. Popisuje plán výzkumu ve smyslu výběru případů, základní deskripce respondentů a časového plánu výzkumu. V neposlední řadě představuje použité metody sběru dat včetně náhledu jejich zpracování a analýzu.

Druhá kapitola přibližuje, v rámci potřeb této práce, problematiku učitelství jako profese, která je výrazným tématem posledních desetiletí v teoretické i aplikační sféře pedagogiky. Seznamuje s klíčovými pojmy problematiky profese učitele. Nahlíží na problematiku profesionality a učitelství jako profese. Popisuje a analyzuje vybrané koncepty profesních kompetencí a poukazuje na vývoj profesního standardu v českém školství. V závěru pak nabízí ke komparaci profesní standardy vybraných zemí.

Třetí kapitola seznamuje čtenáře s vnímáním profese učitelky mateřské školy. Nahlíží na její odbornou kvalifikaci z pohledu legislativy. Ukazuje, jaké požadavky kladou na učitelku mateřské školy základní vzdělávací dokumenty. Na základě těchto požadavků a dalších teoretických konstruktů seznamuje s variantou profesního standardu Vašutové (2004) určenou pro učitelky mateřských škol.

Čtvrtá kapitola nahlíží možnosti vzdělávání učitelek mateřských škol nejen v aktuálních možnostech, ale i v historickém a mezinárodním kontextu. Seznamuje tedy s historickým vývojem přípravy učitelek mateřských škol u nás. Dále nabízí přehled možností přípravy na profesi v současnosti. Na závěr přináší komparaci přípravy pedagogů pro preprimární vzdělávání a výchovu ve vybraných zemích.

Pátá kapitola přináší výsledky a analýzy výzkumného šetření a diskusi nad nimi. Jednotlivé podkapitoly jsou zaměřené na tři fakulty zapojené do výzkumného šetření. Závěrečná část je věnována diskusi nad otázkami, které v rámci šetření vyvstaly napříč fakultami, které poukazují na shodné i rozdílné v přípravě učitelek mateřských škol.

2 Metodologie disertační práce

„Metodologie se zabývá systematizací, posuzováním a navrhováním strategií a metod výzkumu“ (Hendl, 2008, s. 32). Příprava a plán výzkumu jsou považovány za nejdůležitější etapy výzkumu (Hendl, 2008; Skutil, 2011). Hendl (2008) do těchto etap zahrnuje volbu výzkumného tématu, vymezení výzkumného problému a výzkumných otázek v souladu se zvolenou strategií výzkumu. Dále je pak zahrnut výběr zkoumaných objektů, časový plán a metody sběru dat.

2.1 Cíle disertační práce, výzkumný problém a výzkumné otázky

Cíle disertační práce

1. Komparovat problematiku přípravy na profesi učitelky mateřské školy z různých pohledů v historickém i mezinárodním srovnání.
2. Analyzovat kurikulum přípravného vzdělávání učitelek mateřských škol na vybraných pedagogických fakultách v ČR.
3. Reflektovat a analyzovat potřeby profese směrem k přípravnému vzdělávání učitelky mateřské školy na základě teoretických konceptů i výpovědí z praxe.
4. Reflektovat a analyzovat naplňování těchto potřeb u vybraných pedagogických fakult.
5. Zjistit, jak hodnotí student úroveň rozvoje svých profesních kompetencí na počátku přípravného vzdělávání a na jeho konci na vybraných pedagogických fakultách.

Výzkumný problém:

Vliv kurikula, výběru a motivace studentů na rozvoj jejich profesních kompetencí a připravenost k profesi učitelky mateřské školy.

Výzkumné otázky:

1. Jaký vliv má předchozí vzdělávací zkušenost, výběr a motivace studentů na hodnocení rozvoje jejich profesních kompetencí v průběhu studia?
 - 1.1. Jaký je vliv výběru studentů pro profesi na hodnocení rozvoje svých profesních kompetencí?

- 1.2. Jaký je vliv předchozí vzdělávací zkušenosti studentů na hodnocení rozvoje svých profesních kompetencí?
2. Jak naplňuje přípravné vzdělávání učitelek mateřských škol potřeby profese?
 - 2.1. Jak naplňuje kurikulum oboru Učitelství pro mateřské školy na vybraných fakultách profesní kompetence návrhu standardu učitelské profese?
 - 2.2. Jak hodnotí studenti v průběhu studia rozvoj svých profesních kompetencí?
 - 2.3. Jak hodnotí studenti přínos studia na rozvoj svých kompetencí?

2.2 Výzkumná strategie

Pro pochopení dané problematiky se autor rozhodl využít možnosti jak kvantitativního, tak kvalitativního diskurzu pedagogického výzkumu. Jedná se tedy metodologicky o výzkum smíšený. Především to znamenalo fakt, že vzhledem k dlouhodobé provázanosti odpovědi konkrétního respondenta mohla být získaná data zpracovávána jak kvantitativně, tak kvalitativně.

Skutil (2011) nabízí některé otázky, na které je dobré si na počátku diskuze o metodologii odpovědět.

Co je motivem realizace výzkumu? Základním motivem výzkumu je zjistit, jaký je vliv kurikula, výběru a motivace studentů na rozvoj jejich profesních kompetencí. Původním motivem bylo využít výsledky výzkumu jako podklad pro kroky vedoucí ke kvalitativnímu posunu kurikula na jedné z vybraných fakult. To nás přivádí k možnostem **případové studie**. Také v této souvislosti můžeme mluvit o **aplikovaném výzkumu**.

Pro koho je výzkum určen? Výzkum je určen široké odborné veřejnosti zabývající se kompetencemi učitele a pregraduální přípravou učitelů. Z tohoto pohledu může přispět k pochopení toho, co funguje v přípravě učitelů a co nikoliv. Jak toto ovlivňuje kurikulum a jak kurikulum vnímají studenti v souvislosti s rozvojem svých profesních kompetencí. Z pohledu zúčastněných fakult můžeme mluvit o **kvalitativní evaluaci** (Miovský, 2006).

Jaké jsou možnosti a limity výzkumu? Mezi možnosti výzkumu patří propojení různých pohledů na přípravu na profesi a to jak v rámci konkrétní fakulty (kurikulum, garant, student) tak v porovnání přístupů jednotlivých fakult mezi sebou. Limitem výzkumu je především výzkumník a jeho pracovní vytížení, které neumožňuje výběr většího počtu pedagogických fakult.

Jaký je cíl výzkumu? Podle Maxwella (Švaříček a Šed'ová, 2007)² rozlišujeme cíl intelektuální, praktický a personální. Intelektuálním cílem výzkumu je zjistit vliv kurikula, výběru a motivace studentů na rozvoj jejich profesních kompetencí a připravenost k profesi učitelky mateřské školy. Praktickým cílem výzkumu je využít poznatky výzkumu pro evaluaci a inovaci oboru Učitelství pro mateřské školy na FPE ZČU v Plzni. Mezi osobní cíle patří vyzkoušet si dlouhodobější výzkum a poznat různé možnosti přípravy učitelek mateřských škol.

Jaké jsou časové možnosti výzkumu? Vzhledem k cílům výzkumu je dáno, že půjde o výzkum dlouhodobý, longitudinální. Daná skupina respondentů bude dotazována v průběhu tří až pěti let.

Co všechno potřebujeme pro úspěšnou realizaci výzkumu? Zejména je třeba ochota a spolupráce respondentů účastnit se dlouhodobého šetření. Dále vytvoření a dodržení časového a metodologického plánu výzkumu.

2.3 Plán výzkumu

2.3.1 Výběr fakult zapojených do výzkumu

Výběr fakult, které byly zapojeny do výzkumu, byl záměrný. Vzhledem k výzkumným otázkám bylo potřeba vybrat fakulty s podobným kurikulem i fakultu, která bude mít naopak kurikulum výrazně odlišné. Druhým faktorem byl různý přístup k výběru studentů vybraných fakult. Do výzkumu tak byly zahrnuty tři pedagogické fakulty: PedF UK v Praze, FPE ZČU v Plzni a PF JU v Českých Budějovicích.

Pedagogická fakulta UK v Praze byla vybrána s ohledem na její dlouhodobou historii přípravného vzdělávání učitelek mateřských škol. Bakalářský obor Učitelství pro MŠ je zde realizován od roku 1993 (jako první v ČR). Již od roku 1970 však fakulta připravovala učitelky mateřských škol v rámci magisterského programu. Studijní plán je založen na široké oborové a oborově didaktické základně (specializace v oblasti výchov), pedagogicko psychologickém základu a praxi. Velký důraz je kladen na výběr studentů tj. na přijímací řízení. To v době plánování a realizace výzkumu obsahovalo talentové

² srovnej Dvořák, 2010, s.46–48

zkoušky a ústní pohovor. Fakultu byla vybrána právě pro tento velký důraz na kvalitu a připravenost budoucích studentů a podobnost studijních plánů.

Studium oboru na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni je realizováno od roku 1998. Studium vznikalo za pomoci a supervize doc. Opravilové z PedF UK v Praze, která stála i u zrodu studia tohoto oboru na Pedagogické fakultě UK v roce 1970. Filosofie a studijní plán tak byl obdobně založen na široké oborové a oborově didaktické základně (především výchov), pedagogicko psychologickém základu a praxi. Fakulta tak byla vybrána pro určitou podobnost kurikula a filozofie studijního oboru. Zároveň byl původně výrazně ovlivněn plánem oboru Učitelství pro 1. stupeň, se kterým v počátcích, především z ekonomických důvodů sdílel řadu předmětů. V období plánování a realizace výzkumu byli studenti přijímáni pouze na základě výsledků z testů obecných studijních předpokladů. Vzhledem k absenci Střední pedagogické školy v regionu není výrazný faktor návaznosti na předchozí studium oboru v motivaci přijímaných studentů.

Vzhledem k tomu, že první dvě fakulty měly podobné kurikulum, byla jako další vybrána fakulta s diametrálně odlišným studijním plánem. Třetí fakulta (FPE JU v Českých Budějovicích) je tedy z pohledu studijního plánu odlišná. Z pohledu přijímacího řízení je rovněž specifická, díky aplikaci psychotestu a následně talentových zkoušek.

2.3.2 Respondenti výzkumného šetření

Základní skupinu respondentů tvořili studenti oboru Učitelství pro mateřské školy výše zmíněných fakult, kteří zahájili svá studia v akademickém roce 2010/2011. Tato skupina respondentů se účastnila longitudinální části výzkumu, tj. v období 2010 až 2013, respektive 2015.

Základní skupina respondentů byla zapojena do sběru dat čtrnáctkrát. Vzhledem k organizačním a časovým možnostem se nepodařila účast všech respondentů ve všech blocích sběru dat. V případě kvalitativních metod výzkumu se pak jednalo o metodologický záměr (rozhovory, ohniskové skupiny). Další skupinou respondentů byly tvůrci či garanti kurikul oboru Učitelství pro mateřské školy na jednotlivých fakultách. Charakteristika jednotlivých skupin respondentů bude pro přehlednost uvedena v rámci analýzy výsledků více případové studie. Tabulka 1 uvádí složení základní skupiny respondentů dle fakult.

Tabulka 1 – Složení základní skupiny respondentů; zdroj vlastní

Fakulta	Počet respondentů
PedF UK v Praze	24
FPE ZČU v Plzni	14
FPE JU v Českých Budějovicích	30

2.3.3 Časový plán výzkumného šetření

Výzkum byl plánován jako dlouhodobý, neboť sledoval skupinu studentů v průběhu celého studia s přesahem do pedagogické praxe. Realizován byl v období říjen 2010 až listopad 2015.

Hlavní linie výzkumu měla longitudinální charakter. První blok šetření probíhal na počátku studia v říjnu až listopadu 2010. Studenti hodnotili počáteční úroveň svých profesních kompetencí a byli dotazováni na motivaci ke studiu a profesi. Zároveň v tomto období byla realizována obsahová analýza studijních programů vybraných fakult.

Druhý blok šetření probíhal v období listopad 2011 až leden 2012. Studenti hodnotili úroveň svých profesních kompetencí v polovině studia a hodnotili přínos studia pro rozvoj těchto kompetencí v rámci 1. ročníku studia.

Třetí blok šetření probíhal v období březen 2013 až duben 2013. Studenti hodnotili úroveň svých kompetencí na konci studia a hodnotili přínos studia pro rozvoj těchto kompetencí v rámci 2. a 3. ročníku studia. Zároveň v tomto období hodnotili úroveň profesních kompetencí studentů jejich učitelé praxí.

V rámci čtvrtého bloku v období duben 2013 až květen 2013 bylo realizováno kontrolní hodnocení úrovně svých profesních kompetencí s malým časovým odstupem a studenti dále vyplňovali dotazník obecné vlastní efektivity (self-efficacy) a dotazník ke konci studia. Dále byly realizovány ohniskové skupiny pro hodnocení přínosu studia k rozvoji profesních kompetencí studentů.

Pátý blok byl realizován s odstupem dvou let v období září 2015 až prosinec 2015. Bývalí studenti byli elektronicky kontaktováni, na základě předchozího souhlasu a předání elektronické adresy, a požádáni o vyplnění dotazníku ke vstupu do profese a k hodnocení úrovně profesních kompetencí. S některými byly následně realizovány rozhovory na stejné téma.

Obrázek 1 – Plán výzkumu; zdroj vlastní

období	Hlavní linie longitudálního výzkumu	Rozhovory a ohniskové skupiny	Doplňující informace k hlavní linii	Obsahové analýzy	
říjen 10	2 - Hodnocení úrovně profesních kompetencí studenty I.		1 - Dotazník - Motivace ke studiu a profesi	Analýza studijních programů fakult	1. blok
listopad 10					
prosinec 10					
leden 11					
únor 11					
březen 11					
duben 11					
květen 11					
červen 11					
červenec 11		Obsahová analýza dalších materiálů fakult			
srpen 11					
listopad 11	4 - Hodnocení úrovně profesních kompetencí studenty II.	Rozhovory s garanty oborů	3 - Hodnocení přínosu studia 1. ročníku		2. blok
prosinec 11					
leden 12					
únor 12					
leden 13					
únor 13	6 - Hodnocení úrovně profesních kompetencí studenty III.	9 - Hodnocení úrovně profesních kompetencí učitelů praxe		5, 7 - Hodnocení přínosu studia 2. a 3. ročníku	3. blok
březen 13					
duben 13	10 - Hodnocení úrovně profesních kompetencí studenty IV(kontrolní)		Ohnisková skupina - Hodnocení přínosu studia	11 - Dotazník obecné vlastní efektivity	4. blok
květen 13				8 - Dotazník ke konci studia	
září 15	12 - Hodnocení úrovně profesních kompetencí absolventy v praxi V.	Rozhovory - vstup do praxe	13 - Dotazník ke vstupu do profese		5. blok
říjen 15					
listopad 15					
prosinec 15					

2.4 Metody sběru dat

Jak již bylo zmíněno výše, výzkumné šetření mělo charakter smíšeného výzkumu v designu více případové studie. Pro sběr dat byly využity metody typické pro kvantitativní šetření (dotazník, posuzovací škála) i kvalitativní šetření (rozhovor, ohnisková skupina, obsahová analýza).

2.4.1 Analýza studijních plánů

Základní metodou tohoto šetření byla obsahová analýza kurikula studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na vybraných fakultách. Jedná se tedy o analýzu studijního plánu vzdělávacího oboru.

Pro analýzu byl použit koncept profesních kompetencí dle Vašutové (2004), ve znění pro učitelku mateřské školy (Walterová, 2001). Zejména bylo vycházeno z doporučených studijních disciplín pro jednotlivé kompetence a ze specifikace požadovaných znalostí, dovedností, postojů a zkušeností jednotlivých kompetencí (atributy kompetencí). V rámci analýzy bylo na studijní plány nahlíženo z několika pohledů:

1. Struktura studijního plánu z pohledu povinných, povinně volitelných a výběrových předmětů
2. Struktura studijního plánu z pohledu zastoupení a podílu kateder na výuce
3. Zastoupení složek učitelské přípravy
4. Zastoupení disciplín doporučených návrhem profesního standardu
5. Zastoupení dle oblastí kompetencí v návrhu profesního standardu
6. Sycení požadovaných znalostí, dovedností, postojů a zkušeností jednotlivých kompetencí
7. Pojetí studijního plánu – filosofie jeho struktury a obsahu

Studijní plány poskytly informace o struktuře studia a možnosti volby studijní cesty v rámci studijního plánu. Dále o rozsahu, obsahu, cílech výuky nebo získaných způsobilostech studenta jednotlivých předmětů. V rámci rozsahu byla k dispozici informace o hodinové dotaci a kreditovém ohodnocení jednotlivých předmětů. Obsahy a informace o získaných způsobilostech umožňovaly rozřazování předmětů studijního plánu do složek učitelské přípravy a disciplín doporučených návrhem profesního standardu.

Historicky se pregraduální příprava učitelů obsahově konstitovala do pěti složek: oborová, předmětově-didaktická, pedagogicko-psychologická, obecně kultivující a pedagogická praxe (Doulík a Škoda, 2014). Obdobným způsobem uvažovala i akreditační komise MŠMT, která v rámci požadavků na podobu kurikula přípravného vzdělávání učitelů rozlišuje a popisuje čtyři základní složky učitelské přípravy (oborová, oborově-didaktická, pedagogicko-psychologická, reflektované pedagogické praxe) plus předměty dle potřeby a nabídky vysoké školy či fakulty včetně tvorby kvalifikačních prací (Akreditační komise, 2015).

Ve shodě s těmito koncepty a s ohledem na specifičnost oboru Učitelství pro mateřské školy byly v rámci analýzy jednotlivé předměty studijního plánu rozřazovány do složek učitelské přípravy následovně:

- odborně-předmětová složka – předměty výchov a integrované naukové předměty, dramatická výchova, hra na hudební nástroj
- předmětově-didaktická složka – předmětové didaktiky, didaktické části předmětů nauk a výchov
- pedagogicko-psychologická složka – vývojová psychologie, pedagogická psychologie, sociální psychologie, patopsychologie, psychologie osobnosti, pedagogika, předškolní pedagogika, základy obecné a srovnávací pedagogiky, sociální pedagogika, pedagogická diagnostika, speciální pedagogika, obecná didaktika, sociologie výchovy, sociální a pedagogická komunikace, psychologie, školská legislativa, základy školského a třídního managementu, profesní etika
- složka pedagogické praxe – pedagogická praxe
- všeobecně vzdělávací složka – všeobecně vzdělávací předměty, informatika, biologie dětí, základy pediatrie

Z pohledu zastoupení disciplín doporučených profesním standardem (Vašutová, 2004) byly předměty studijních plánů zařazovány do jednotlivých disciplín na základě porovnání obsahů a cílů předmětů popsaných ve studijních plánech s obsahem studijních disciplín, přičemž základní členění bylo následující:

- předměty výchov a integrované naukové předměty – předměty klasických výchov bez didaktické části, tj. hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova, literární a jazyková výchova, předmatematická výchova, dále naukové předměty bez didaktických částí, tj. přírodověda, předškolní aspekty elementárního čtení a psaní, apod.
- informatika – předměty rozvíjející počítačovou, informační a technologickou gramotnost
- předmětové didaktiky – didaktické části oborových předmětů a didaktické předměty klasických výchov a integrovaných naukových předmětů
- psychodidaktika – předměty obecné didaktiky a psychodidaktiky

- vývojová psychologie – předměty vývojové psychologie a předměty jejichž obsah naplňuje definici oboru
- pedagogická psychologie – předměty pedagogické psychologie a předměty jejichž obsah naplňuje definici oboru
- sociální psychologie – předměty sociální psychologie a předměty jejichž obsah naplňuje definici oboru
- patopsychologie – předměty patopsychologie a předměty jejichž obsah naplňuje definici oboru
- psychologie osobnosti – předměty psychologie osobnosti a předměty jejichž obsah naplňuje definici oboru
- pedagogická praxe – všechny předměty průběžné a souvislé praxe
- pedagogika – pedagogické předměty, které podle svého obsahu nejdou zařadit do jiné konkrétně specifikované pedagogické disciplíny
- předškolní pedagogika – předměty naplňující definici oboru
- základy obecné a srovnávací pedagogiky – předměty naplňující definici oboru
- sociální pedagogika – předměty naplňující definici oboru
- pedagogická diagnostika – předměty naplňující definici oboru
- speciální pedagogika – předmět základy speciální pedagogiky a předměty speciálně pedagogických oborů
- sociologie výchovy – předměty naplňující definici oboru
- dramatická výchova – veškeré předměty dramatické výchovy. Pro vyhodnocování podle složek učitelské přípravy se přičítá k předmětům výchov a integrovaným naukovým předmětům.
- biologie dětí – předměty zabývající se anatomií a fyziologií dětského organismu
- základy pediatrie – předměty naplňující definici oboru pediatrie
- sociální a pedagogická komunikace – předměty rozvíjející sociální a pedagogickou komunikaci studenta
- český jazyk a rétorika – předměty českého jazyka odborného charakteru, tj. nad rámec všeobecného vzdělávání a předměty rozvíjející mluvní projev studenta
- školská legislativa – předměty seznamující se školskou legislativou
- základy školského a třídního managementu – předměty seznamující s řízením mateřské školy, vedením třídy, personalistikou, hospodařením školy

- profesní etika – předměty zabývající se etickými otázkami ve vzdělávání
- všeobecně vzdělávací předměty – předměty středoškolského všeobecného vzdělávání, neoborové předměty, cizí jazyky

Problémem byla nulová definice obsahu doporučených studijních předmětů v profesním standardu. V tomto ohledu bylo třeba vycházet z odborné definice jednotlivých disciplín/oborů (např. pedagogická psychologie apod.), případně z obecně uznávaných zvyklostí (např. předměty výchov).

Obrázek 2 – Postup syčení disciplín a kompetencí profesního standardu; zdroj: vlastní



Po zařazení předmětů k jednotlivým disciplínám bylo možné na základě přiřazení těchto disciplín kompetencím v profesním standardu určit zastoupení rozvoje kompetencí profesního standardu ve studijním plánu. Přiřazení disciplín ke kompetencím je následující (Vašutová, 2004):

- předmětová – předměty výchov a integrované naukové předměty, informatika, hra na hudební nástroj
- didaktická a psychodidaktická – předmětové didaktiky, psychodidaktika, vývojová psychologie, pedagogická psychologie, pedagogická praxe
- pedagogická – předškolní pedagogika, základy obecné a srovnávací pedagogiky, psychologie osobnosti, vývojová a pedagogická psychologie, sociologie výchovy, dramatická výchova, pedagogická praxe
- diagnostická a intervenční – pedagogická diagnostika, psychologie osobnosti, vývojová psychologie, biologie dětí, patopsychologie, speciální pedagogika, pedagogika, základy pediatrie
- sociální psychosociální a komunikativní – sociální psychologie, sociální pedagogika, sociologie výchovy, sociální a pedagogická komunikace, dramatická výchova, český jazyk a rétorika
- manažerská a normativní – školská legislativa, základy školského a třídního managementu, pedagogická praxe

- profesně a osobnostně kultivující – profesní etika učitele MŠ, všeobecné vzdělávací a výchovné předměty, reflektivní zkušenost (pedagogická praxe)

Protože doporučené disciplíny často sytí více oblastí kompetencí, je procentuální součet všech oblastí větší než 100%.

Pro zjištění syčení požadovaných znalostí, dovedností, postojů a zkušeností jednotlivých kompetencí byly získané způsobilosti nebo cíle jednotlivých předmětů ve formě jejich vyjádření v sylabech předmětů porovnávány s definovanými atributy jednotlivých kompetencí. Na základě shody byly předmětům přiřazeny syčené atributy kompetence. To přináší druhý pohled na propojení předmětů a syčení kompetencí v rámci učitelské přípravy.

Obrázek 3 – Postup propojování způsobilostí předmětů s kompetencemi profesního standardu; zdroj: vlastní



2.4.2 Dotazník

Dotazník patří mezi nejpoužívanější výzkumné techniky. Jeho nesporným kladem je snadná administrace a stejné zadání otázek všem respondentům (Pelikán, 1998). Ve výzkumném šetření v rámci disertační práce byl používán pro získání informací od všech respondentů základní skupiny. Zpravidla na něj navazovalo kvalitativní šetření formou rozhovoru či ohniskové skupiny.

Dotazník byl využit ke zjišťování motivace k profesi a ke studiu, ke zhodnocení přínosu studia v závěru studia, k zjištění obecné vlastní efektivity a ke vstupu do profese, coby začínající učitelka MŠ. S výjimkou dotazníku ke vstupu do profese, který byl administrován elektronicky, byly všechny administrovány výzkumníkem.

Dotazník – motivace k profesi a ke studiu

Pro zjišťování motivace, zájmů studentů a jejich předchozích zkušeností byl použit dotazník, který vznikl v rámci výzkumu Evaluace a inovativní aplikace bakalářského studijního oboru Učitelství pro MŠ realizovaného na Pedagogické fakultě Univerzity

Palackého v Olomouci pod vedením profesorky Nelešovské (2007). Autor navíc přidal položky zjišťující vstupní informace o respondentovi: věk, pohlaví, délku praxe v MŠ a otázku týkající se rozhodnutí stát se po ukončení studia učitelkou MŠ. Dotazník tak tvoří vstupní informace a osmnáct položek. Položka 1 řeší typ středoškolského vzdělání, především s ohledem na možnost studia oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na SPgŠ. Položky 2 a 3 zjišťují zkušenosti s prostředím mateřské školy. Položky 4, 5 a 7 sledují zájmové aktivity během dětství a dospívání a podněty na jejichž základě k nim docházelo. Položka 6 zjišťuje způsob rozhodování při výběru střední školy. Položka 8 řeší zkušenostní bázi s dětmi předškolního věku. Položky 10, 12 a 13 zjišťují obory na VŠ, na které se respondent hlásil a jejich preferenční pořadí, samostatnost při výběru studijního oboru a prioritu oboru učitelství pro mateřské školy. Položka 14 řeší úvodní sebereflexi studenta nad svými předpoklady stát se dobrou učitelkou/ dobrým učitelem mateřské školy. V položce 15 respondent uvádí svá očekávání vzhledem ke studiu oboru Učitelství pro mateřské školy. Položky 16 a 17 zjišťují respondentovy postoje a názory k přínosu mateřské školy a postavení učitele/učitelky mateřské školy. Položka 18 řeší, zda je již respondent rozhodnut stát se učitelem/ učitelkou mateřské školy.

Položky 9, 13 a 18 jsou uzavřené, respondent si musí vybrat jednu s nabízených variant. Položky 1, 2, 5, 6, 8, 11, 12 a 14 jsou polouzavřené, kde má respondent možnost volit vlastní variantu nebo vysvětlit volbu dané odpovědi. Položky 3, 4, 7, 10, 15, 16 a 17 jsou otevřené a ponechávají respondentovi volnost ve výpovědi. Finální verze je uvedena v příloze (Příloha 1: Dotazník motivace k profesi a ke studiu).

Dotazník přináší data nominální, ordinální (pořadí volby oboru) i metrické (věk, délka praxe). Vytváří bázi nezávisle proměnných (např. předchozí studium, předchozí zájmové aktivity, zkušenosti s dětmi předškolního věku, volba oboru), kterou lze využít ve spojení s dalšími daty v rámci výzkumu (hodnocení rozvoje jednotlivých kompetencí). Data položek byla kategorizována, spočteny absolutní a procentuální četnosti. Položky 15, 16 a 17 byly dále zpracovány i kvalitativně pomocí otevřeného kódování.

Vzhledem k longitudinalitě šetření byl tento dotazník také vstupní informací z pohledu osobních dat, využitelných v rámci celého výzkumu, kde už tak nebylo třeba se ptát opakovaně na stejné informace.

Dotazník – hodnocení studia

V závěru studia byl použit vlastní krátký dotazník, jehož cílem bylo získat informace jako podklad pro následující ohniskové skupiny. Zároveň plnil funkci triangulační vzhledem k posuzovací škále hodnocení rozvoje profesních kompetencí v závěru studia. Dotazník má sedm položek. Položka 1 a 2 se vrací k očekávání studenta směrem ke studiu. Může tak ukázat, zda si student svá očekávání drží nebo je aktualizuje s ohledem na zkušenost ze studia. V položce 3 a 4 hodnotí respondent přínos absolvovaného studia pro rozvoj jeho profesních kompetencí a reflektuje celkovou připravenost na profesi učitelky mateřské školy. Položky 5 a 6 řeší oblasti profesních kompetencí, ve kterých se respondent cítí být připraven, respektive nepřípraven. V 7. položce je respondent dotazován na své rozhodnutí stát se po studiu učitelkou mateřské školy.

Položky 2, 4, a 7 jsou uzavřené, respondent si musí vybrat jednu s nabízených variant. Položky 1, 3, 5 a 6 jsou otevřené a ponechávají respondentovi volnost ve výpovědi. Finální verze je uvedena v příloze (Příloha 2: Dotazník – hodnocení studia).

Dotazník přináší data nominální, u otevřených otázek bylo třeba data kategorizovat. Byly spočteny absolutní a procentuální četnosti. Položky 1 a 7 korespondovaly s položkami 15 a 17 dotazníku – motivace k profesi a ke studiu. Předmětem zájmu a analýzy tak byla i korelace odpovědí v rámci skupiny respondentů, ale i každého respondenta zvlášť.

Dotazník obecné vlastní efektivity

Na základě potřeby posouzení míry objektivit u posuzovacích škál byl využit dotazník obecné vlastní efektivit. Byl využit překlad dotazníku *General Self-Efficacy Scale*, který vypracovali Krivohlavý, Jerusalem a Schwartz (1993). Dotazník řeší míru optimistického sebezpojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti vnímat problémy. Má deset položek škálového typu. Škály jsou čtyřstupňové. Finální verze je uvedena v příloze (Příloha 3: Dotazník obecné vlastní efektivit).

V rámci tohoto dotazníku se počítá celkové skóre. Výsledky byly dány do vztahu s hodnocením rozvoje profesních kompetencí. Byl využit test nezávislosti chí-kvadrát pro zjištění závislosti mezi obecnou vlastní efektivitou a sebehodnocením rozvoje profesních kompetencí.

Dotazník – vstup do profese

V závěru výzkumného šetření (2015) byly s odstupem dotazováni respondenti, kvůli zjištění informací o jejich vstupu do profese. Vlastní dotazník byl jako jediný administrován elektronickou formou. Těm respondentům dlouhodobého šetření, kteří předběžně souhlasili, byl zaslán elektronický odkaz. V rámci tohoto šetření bylo připojeno i Hodnocení rozvoje profesních kompetencí při vstupu do profese.

Dotazník má třináct položek. Položky 1 a 2 slouží k identifikaci a k propojení s předchozími výpověďmi respondenta v rámci dlouhodobého šetření. Položky 3 a 4 sledují profesní respektive studijní dráhu respondenta po ukončení studia oboru Učitelství pro mateřské školy. Položky 5 až 8 kopírují do značné míry položky 3 až 6 Dotazníku ke konci studia. Nahlíží přínos absolvovaného studia pro rozvoj jeho profesních kompetencí, reflektují celkovou připravenost na profesi učitelky mateřské školy a zjišťují oblasti profesních kompetencí, ve kterých se respondent cítil být připraven, respektive nepřípraven z pohledu absolvovaného studia. To vše po získání zkušenosti s realitou profese. Položky 9 až 11 se zabývají vstupem do profese učitelky mateřské školy. Řeší překvapení z praxe, největší problémy začínající učitelky mateřské školy a osoby a další prostředky umožňující počáteční problémy překonat. Položky 12 a 13 byly pouze organizační za účelem zjištění zájmu o rozhovor na téma Vstup do profese a výběru vhodného termínu.

Položky 1, 2, 5 a 12 jsou uzavřené, respondent si musí vybrat jednu s nabízených variant. Položky 3, 4, 6, 11 a 13 jsou polouzavřené, kde má respondent možnost volit vlastní variantu nebo vysvětlit volbu dané odpovědi. Položky 7, 8, 9 a 10 jsou otevřené a ponechávají respondentovi volnost ve výpovědi. Finální verze je uvedena v příloze (Příloha 4: Dotazník – vstup do profese).

Dotazník přináší data nominální, u otevřených a polouzavřených otázek bylo třeba data kategorizovat. Byly spočteny absolutní a procentuální četnosti. Položky 5, 6, 7 a 8 korespondovaly s položkami 4, 3, 5 a 6 dotazníku – hodnocení studia. Položky 3 a 4 korespondovaly s položkou 7 téhož dotazníku. Byla počítána korelace odpovědí v rámci skupiny respondentů, ale i každého respondenta zvlášť na konci studia a po vstupu do profese, tedy s určitým odstupem a vhladem.

2.4.3 Posuzovací škály

Pelikán (2004) uvažuje o využití ratingové metody tam, kde nejde daný jev přesně změřit. Svoboda poukazuje na to, že základem ratingu jsou posuzovací škály, které „*lze definovat jako vymezené kontinuum nebo rozměr, na němž nebo kolem něhož se umísťují úsudky. Je to metoda sloužící k záznamu jednotlivých vlastností posuzované osoby nebo posuzovaného předmětu posuzovatelem a to způsobem, který zajišťuje určitou objektivnost a dovoluje kvalitativní zachycení jevu.*“ (Pelikán, 2004, s. 127)

Skutil (2011) hovoří o škálovacích otázkách dotazníku, které zjišťují míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Pro potřeby našeho šetření byla použita numerická posuzovací škála nebipolárního charakteru pro hodnocení míry posuzovaného jevu.³

Posuzovací škály byly využity pro hodnocení a sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí a k hodnocení přínosu studia na rozvoj profesních kompetencí. Kromě posledního hodnocení sloučeného s dotazníkem ke vstupu do profese, který byl administrován elektronicky, byly všechny administrovány výzkumníkem.

Hodnocení rozvoje kompetencí učitelky MŠ

Pro hodnocení rozvoje kompetencí učitelky MŠ autor vycházel z návrhu profesního standardu Vašutové (2004), ve verzi pro učitelku mateřské školy (Walterová, 2001). Obdobně byly posuzovací škály využité ve výzkumu Evaluace a inovativní aplikace bakalářského studijního oboru Učitelství pro MŠ realizovaného na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci pod vedením profesorky Nelešovské (2007) jako nástroj monitorující úroveň kompetencí budoucích učitelů mateřských škol z pohledu sebehodnocení studentů a hodnocení učitelů podílejících se na vedení praxí.

Posuzovací škála byla upravena jednak z hlediska obsahového, jednak z hlediska rozsahu škály. Obsah položek škály vycházel z návrhu profesního standardu, který byl doplněn některými položkami z RVP PV. V rámci předvýzkumu (říjen 2010) byly testovány škály čtyřstupňové a šestistupňové. Respondenti ve škále označovali neznámé výrazy a části textu, které nepochopili. Následně bylo diskutováno pochopení textu jednotlivých položek, obtížnost a relevance posouzení položek kompetencí, rozhodování z pohledu čtyř nebo

³ srovnej Pelikán (2004), Skutil (2011)

šestistupňové škály. Na základě tohoto byl přeformulován text problémových položek tak, aby lépe vedl k pochopení obsahu dané položky.

Padesát sedm položek škály kopíruje zvolený koncept kompetencí. Finální verze je uvedena v příloze (Příloha 5: Posuzovací škála hodnocení rozvoje profesních kompetencí).

Studenti pomocí této škály hodnotili úroveň rozvoje svých profesních kompetencí na začátku, v průběhu a na konci studia. Dále byla použita pro hodnocení úrovně profesních kompetencí s časovým odstupem v praxi.

S ohledem na triangulaci výsledků a zajištění vyšší objektivity měření byla škála použita i pro hodnocení úrovně kompetencí studentů učitelů praxe na konci studia. U sebehodnocení úrovně profesních kompetencí studenty na konci studia bylo použito dvojí měření s malým časovým odstupem.

Posuzovací škála přináší metrická data. Byla počítána míra ústřední tendence (aritmetický průměr, medián) a míra variability (směrodatná odchylka, kvartilová odchylka). Data umožňují porovnání mezi fakultami, porovnání dle dalších proměnných (např. předchozí studium), vývoj v čase u jednotlivce či jednotlivých fakult. Tam, kde základní analýza poukázala na výrazné rozdíly, byl aplikován statistický Studentův T-test. Mezi měřeními na konci studia a kontrolním měřením byl využit párový t-test.

Hodnocení přínosu studia

Pro posouzení přínosu studia pro rozvoj profesních kompetencí byla použita obdobná škála pro jednotlivé předměty studijního oboru. Pro jednotlivé fakulty a ročníky studia vznikly škály s rozdílným počtem položek, hodnocených předmětů. Respondenti hodnotili přínos jednotlivých absolvovaných předmětů na rozvoj svých profesních kompetencí.

Finální verze je uvedena v příloze (Příloha 6: Posuzovací škála Hodnocení přínosu studia pro rozvoj profesních kompetencí).

Posuzovací škála přináší stejný typ dat jako škála Hodnocení rozvoje profesních kompetencí, tedy metrická data. Byla tak také počítána míra ústřední tendence (aritmetický průměr, medián) a míra variability (směrodatná odchylka, kvartilová odchylka). Tam, kde základní analýza poukázala na výrazné rozdíly, byl aplikován statistický Studentův T-test.

2.4.4 Rozhovor

V kvalitativním výzkumu používají Švaříček a Šed'ová (2007) označení hloubkový rozhovor. Obdobně nahlíží na rozhovor i Hendl (2011), který mluví o strukturovaném rozhovoru s otevřenými otázkami. Konkrétně byl v rámci tohoto šetření použit polostrukturovaný rozhovor (Švaříček a Šed'ová, 2007), který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Těch se tazatel drží, ale reaguje také na odpovědi respondenta (Švaříček a Šed'ová, 2007; Skutil, 2011). Výhodou takového typu rozhovoru je, že se dat získaná v jednotlivých rozhovorech výrazně strukturálně neliší a snadněji se analyzují (Hendl, 2011).

Při vytváření schématu polostrukturovaného rozhovoru byl použit Wengrafův pyramidový model. U tohoto modelu je základní výzkumná otázka (ZVO) rozložena na specifické výzkumné otázky (SVO) a ty jsou dále rozloženy do tazatelských otázek (TO). Je tak vytvořena struktura otázek, které se může tazatel držet a ke které se v případě odklonění od tématu výzkumu může vracet. (Švaříček a Šed'ová, 2007)

Hloubkový polostrukturovaný rozhovor byl využit jednak pro získání informací od tvůrců či garantů kurikula, jednak pro získání informací od absolventů po vstupu do profese.

U rozhovorů s tvůrci kurikula se jednalo o doplnění kvalitativní roviny pohledu na specifika kurikula a jeho realizace na dané fakultě. Jednalo se tak o doplnění obsahové analýzy studijních plánů, která přinášela data kvantitativní povahy. Základní výzkumnou otázkou tohoto rozhovoru bylo: Jakým způsobem je řešeno kurikulum, výběr a motivace studentů učitelství pro mateřské školy? Schéma polostrukturovaného rozhovoru je uvedeno v příloze (Příloha 7: Schéma polostrukturovaného rozhovoru s tvůrci kurikula).

V případě rozhovorů s absolventy studia po vstupu do praxe byl rozhovor doplňkovou metodou k dotazníku – vstup do profese. Jeho cílem bylo poskytnout ucelenější obraz o připravenosti absolventů na profesi učitelky mateřské školy a doplnit kvalitativní pohled na danou problematiku. Základní výzkumnou otázkou tohoto rozhovoru bylo: Jak vnímá absolvent studia profesi učitelky mateřské školy a svou připravenost na ni na počátku své profesní dráhy? Schéma polostrukturovaného rozhovoru je uvedeno v příloze (Příloha 8: Schéma polostrukturovaného rozhovoru Počátek profesní dráhy).

Rozhovory byly zaznamenány pomocí diktafonu. Následně byly tyto záznamy převedeny do písemné podoby pro kvalitativní analýzu formou otevřeného kódování. To bylo

provedeno za pomoci programu MaxQDA. Dále byla využita technika „vyložení karet“ (Švaříček a Šed'ová, 2007) pro interpretaci a diskusi výsledků.

2.4.5 Ohnisková skupina

Někteří autoři (Chráška, 2007; Hendl, 2008; Maňák, 1994) hovoří o skupinovém rozhovoru, respektive skupinové diskusi, besedě či interview. Přičemž v rámci těchto metod počítají se skupinovou interakcí. Jiný pohled nabízejí Švaříček a Šed'ová (2007), kteří skupinovému rozhovoru nepřisuzují skupinovou interakci. Specifickou výzkumnou metodou využívající skupinovou interakci je pak ohnisková skupina. Morgan definuje ohniskovou skupinu *„jako techniku výzkumu, jež shromažďuje údaje prostřednictvím skupinové interakce vzniklé v debatě na téma určené badatelem.“* (2001, s. 17) Morgan (2001) mezi přednosti této metody považuje větší efektivitu získání a zpracování informací a dále spoléhání na skupinovou interakci, která přináší srovnání názorů a zkušeností účastníků.

V souladu s Morganem (2001) byla v rámci tohoto šetření využita metoda ohniskových skupin jako doplnění předchozího dotazníkového šetření. Metoda měla tedy mimo jiné funkci triangulace získaných dat. Ohniskové skupiny navazovaly na dotazník motivace k profesi a ke studiu a dotazník hodnocení studia. Částečně také mohla být získaná data triangulována s daty získanými pomocí hodnotících škál.

Proběhly tři ohniskové skupiny, po jedné na každé fakultě. Skupiny vznikaly přirozeně (Švaříček a Šed'ová, 2007) ze studentů oboru jednotlivých fakult dle jejich zájmu zapojit se. Skupiny měly rozdílnou velikost, což bylo dáno organizačními možnostmi na jednotlivých fakultách a také časovými možnostmi a ochotou zapojit se jednotlivých studentů.

Z pohledu úrovně skupinové strukturovanosti byla vybrána varianta strukturovanější skupiny, zejména kvůli potřebě triangulace již získaných dat. Obsah diskuse ohniskové skupiny byl uspořádán do průvodce, s ohledem na tok skupinové interakce i srovnání mezi skupinami během analýzy dat. Základními tématy byly:

- motivace k oboru, očekávání od studia, představa ideálu učitele MŠ
- já a rozvoj profesních kompetencí

Celé znění tohoto průvodce je uvedeno v příloze (Příloha 9: Průvodce pro ohniskovou skupinu). Ohniskové skupiny byly moderovány a administrovány výzkumníkem.

Ohniskové skupiny byly zaznamenány pomocí videokamery. Následně byly tyto záznamy převedeny do písemné podoby pro kvalitativní analýzu formou otevřeného kódování. To bylo provedeno za pomoci programu MaxQDA. Data tvoří společnou bázi s daty z rozhovorů a některých kvalitativně analyzovaných odpovědí otevřených otázek dotazníků.

3 Profese učitele

Učitel podle Průchy (2009) představuje základního činitele výchovně vzdělávacího procesu, který by měl být profesionálně kvalifikovaným odborníkem, spoluodpovědným za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.

Helus (2008) v kontextu porozumění učitelství jakožto důležitém předpokladu strategického rozvržení výzkumu a praktických opatření na jeho podporu konstatuje: „*Chceme-li porozumět učitelství, musíme se zaměřit především na:*

- *analýzu požadavků, které jsou v naší době a v perspektivním výhledu na školu a učitelství kladeny, jejichž zvládním je učitel vymezován jako dobrý učitel*
- *kritickou analýzu situace, v níž se dnes učitelství nachází; rozbor činitelů způsobujících, že nároky na učitele kladené jsou nad jejich síly, že je nezvládají a kritéria dobrého učitele nejsou s to vždycky spolehlivě naplnit*
- *formulaci vnitřní výbavy učitele, tedy jeho znalostí, dovedností, kompetencí zabezpečujících, že nároky zvládne.“* (Helus, 2008, s. 12)

Helus (2010) také píše o determinujících souvislostech, které je třeba analyzovat, abychom věděli, kam napřít um a odvalu konat potřebné. Včetně úsilí zásadně redefinovat základní úkol učitelského povolání. Rámcové vzdělávací programy a formulace připravovaného standardu učitele poukazují na zvýšené nároky na přípravu učitelů. Nejsou však podporovány fakulty připravující učitele, takže jsou v pásmu živoření s dalekosáhlými důsledky. Problémem je také absence škol – klinik, v nichž by adepti učitelství mohli reflektovat svou pedagogickou praxi.

3.1 Klíčové pojmy

V rámci této kapitoly je potřeba si nastavit a ukotvit některé základní pojmy týkající se pohledu na profesi učitele. Vašutová (2001) poukazuje na potřebu analyzovat dosavadní terminologii a definovat klíčové pojmy a jejich využití. Nastavení klíčových pojmů komplikují terminologické obtíže dané neurčitostí či obsahovou přesyceností pojmů a terminologickou nejednotností jednotlivých autorů. To je odrazem velkého pohybu a vývoje v této oblasti pedagogiky. Na druhou stranu i přes formulační rozdíly jednotlivých autorů je patrná linie chápání daných pojmů v českém vzdělávacím diskurzu.

Kvalifikace

Na pojem kvalifikace je možné nahlížet z pohledu dvou aspektů. **Profesní** aspekt, kde chápeme kvalifikaci jako odbornost a způsob jejího dosahování. **Právní** aspekt, chápaný jako legislativní podmínky výkonu profese (Vašutová, 2001).

Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání rozumí pojmu **kvalifikace** tak, „*jak je to mezinárodně obvyklé, tedy ve smyslu prokázaných a formálně potvrzených výstupů z učení*“ (Nantl a Černíkovský, 2011, s. 22), tedy z pohledu profesního aspektu.

Poněkud šířeji vidí pojem **kvalifikace** z pohledu profesního aspektu autoři Pedagogického slovníku: „*Kvalifikace je způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě*“ (Průcha et al., 2009, s. 137). V souvislosti s tím pak „*kvalifikovanost učitelů je stanovena jako soubor předpokladů pro výkon funkce pedagogického pracovníka podle zákona č. 563/2004 Sb.*“ (Průcha et al., 2009, s. 137). Přičemž **kvalifikace** se vytváří ze dvou zdrojů: přípravného vzdělávání a praktické zkušenosti při realizaci povolání (Průcha, 2002, s. 31). V rámci této práce je kvalifikace chápána v obou aspektech, tedy jako odbornost a způsob jejího dosahování a jako naplnění požadavků a předpokladů daných legislativou. Práce se zaměřuje na zdroj kvalifikace ve formě přípravného vzdělávání na pedagogických fakultách.

Kvalita učitele

Řada autorů (Vašutová, 2004; Spilková a Vašutová, 2008; Spilková a Tomková, 2010) ve shodě považuje **kvalitu učitele** za klíčový faktor zásadně ovlivňující kvalitu školního vzdělávání. U tohoto pojmu dochází napříč pedagogickým diskurzem k poměrně jednotnému terminologickému vymezení. Je na ni nahlíženo jako na „*komplexní charakteristiku zahrnující zejména: profesní znalosti, profesní dovednosti, profesní ctnosti, osobnostní kvality, mravní odpovědnost apod.*“ (Průcha et al., 2009, s. 138).

Kvalitu učitele lze posuzovat ve dvou dimenzích: „*jednak jde o vyhovění normě (profesní standard) splněním definovaných kvalifikačních požadavků a jednak o rozsah a efektivitu konkrétních výkonů v konkrétních podmínkách*“ (Vašutová, 2001, s. 31). V rámci této práce je kvalita učitele vnímána především jako vyhovění normě, ve smyslu profesního standardu.

Ve studii OECD Quality je **kvalita učitele** shrnuta v 5 bodech: vědomosti v kurikulárních oblastech, pedagogické dovednosti a ovládání výukových strategií, reflexe a schopnost sebekritiky, empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim a manažerské kompetence. Zároveň je na kvalitu pohlíženo holisticky, nikoli jako izolované projevy měřitelného výkonu (Švecová a Vašutová, 1997).

Holistické pojetí **kvality učitele** je chápáno jako „*komplexní charakteristika, která zahrnuje mnoho vzájemně provázaných aspektů a dimenzí, z nichž některé jsou obtížně pozorovatelné a hodnotitelné*“ (Janík et al., 2014, s. 136). Janík et al. (2014) dále poukazují na společné dimenze většiny modelů kvalitního učitele vznikajících v posledních desetiletích, kterými jsou: profesní znalosti, profesní dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti.

Kompetence, profesní kompetence, kompetence učitele

V rámci českého odborného diskurzu je patrná terminologická nejednotnost v používání těchto pojmů. Do vymezení pojmu se promítají různá teoretická východiska autorů. Janík (2005) v souvislosti s pojmem kompetence učitele píše o obsahové přesycenosti a neostrosti tohoto pojmu.⁴ Paralelně je používáno více termínů, aniž by bylo jasné, zda jsou synonymy či nikoliv. Také dosud nedochází ke konsensu, které složky (podřazené pojmy ve vzájemných vztazích) kompetenci učitele utvářejí. Různí autoři tak uvažují, ve snaze postihnout strukturu kompetence, o znalostech, dovednostech, zkušenostech, postojích, hodnotách, osobnostních charakteristikách či dispozicích.

Pedagogický slovník obecnější pojem **kompetence** vymezuje jako „*schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejm. v pracovních a jiných životních situacích*“ (Průcha et al., 2009, s. 129).

Vašutová vztahuje pojem k profesi učitele a chápe pojem **profesní kompetence** jako „*receptivní pojem, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné*“ (Vašutová, 2001, s. 30). Toto pojetí je odvozeno od cílů vzdělání a funkcí školy.

Spilková (2008) také chápe **profesní kompetence** jako „*komplexní, flexibilní strukturu profesních kvalit učitele kontextového charakteru (projevuje se v činnosti učitele), která*

⁴ srovnej Orosová 2006, s. 27

zahrnuje zvnitřněné znalosti, dovednosti, reflektované zkušenosti, postoje a hodnoty“ (Spilková, 2008, s. 100).

Švec (2005) vnímá **profesní kompetence** především jako obsahovou oblast teoretických a praktických profesních znalostí, ve smyslu určitého směřování, kterým by se učitelé, studenti učitelství a jejich vzdělavatelé měli ubírat.

Obdobně Janík chápe **profesní kompetence učitele** jako *„komplexní potencialitu učitele k úspěšnému (efektivnímu) vykonávání učitelské profese“* (Janík, 2005, s. 15). V souvislosti s tím dále hovoří o jejích komponentách: pedagogických znalostech učitele, pedagogickém jednání učitele, subjektivních teoriích učitele a pedagogických zkušenostech učitele.

Celkově lze vnímat, že přes formulační rozdíly jednotlivých autorů existuje stejná linie chápání pojmů zahrnujících profesní kompetence učitele. Definici, která popisuje **profesní kompetence učitele** v celé jejich šíři a která odráží pohled chápaný v rámci této práce, přináší Vašutová: *„Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích“* (Vašutová, 2004, s. 92).

Profesní standard

Janík et al. (2014, s. 135) v souvislosti se standardy v učitelské profesi poukazují na nedostatečně diferencovanou a adekvátně používanou terminologii.

Spilková (2008) chápe **profesní standard** jako *„konkretizaci požadovaných kvalit učitele, které jsou nezbytné pro standardní (kvalitní) výkon profese“* (Spilková, 2008, s. 100). Vašutová mluví ve shodě o *kodifikování kvalifikačních atributů požadovaných pro standardní výkon profese“* (2004, s. 100).

Spilková (2008) dále doporučuje **profesní standard** chápat jako normu, nikoli statickou, ale ve smyslu otevřeného, vyvíjejícího se fenoménu.

Profesní standard může být kritériem kvalifikace a kvality práce (Porubský et al., 2014). Nejčastěji je pak standard formulován v podobě klíčových profesních kompetencí (Janík et al., 2014).

Komplexní pohled, se kterým pracuje tato práce, nabízí Vašutová: „*Profesní standard definuje nezbytné kompetence, které mohou být chápány jako způsobilosti učitele pro konkrétní činnosti. Standard je třeba považovat za základní rámec pro různé úrovně kvalifikací, v nichž se mohou rozvíjet specifické kompetence nebo nadstandardní kompetence. Standard je konkretizací požadovaných kvalit učitele v pojmech kompetencí a variantách jejich prokazatelnosti*“ (Vašutová, 2004, s. 100).

3.2 Učitelství jako profese

Helus (2008, 2012) řeší profesi učitele také v souvztažnosti s dalšími pojmy, zaměstnání a povolání. Učitel jako zaměstnanec koná především pro svého zaměstnavatele v intenci směrnic a direktiv nařízených mu shora. U učitelství jako povolání naplňuje učitel své poslání, které je mu zavazující a je dosvědčováno zodpovědností vůči dětem, jejich rodičům a vlastnímu svědomí. Pojem povolání tak odkazuje na osobnost učitele a jeho morální kvality. Jádrem učitelství jako profese je považováno vědecké fundování činností, které dovoluje nad těmito činnostmi provádět reflexi.

Sociologové se shodují na hlavních rysech, které charakterizují profesi (Vašutová, 2004) Zahrnují pět kritérií, která musí profese splňovat, má-li být plnohodnotnou profesí:

1. „*expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek*
2. *zájem o větší prospěch společnosti*
3. *autonomie v rozhodnutích týkajících se profese*
4. *etický kodex, podle kterého se musí příslušníci dané profese chovat a mít zodpovědnost*
5. *existence profesní kultury projevující se ve fungování profesní organizace.*“

(Vašutová, 2004, s. 18)

První tři kritéria jsou ve shodě s popisem sociologa Maxe Webera a dalších funkcionalistických sociologů: vědomí služby společnosti, netriviální, teoreticky založené a během dlouhé přípravy osvojené vědění a výrazná autonomie vykonavatelů povolání (Štech, 2008). Při analýze učitelské profese z pohledu těchto kritérií lze u každého kritéria reflektovat problém, který způsobuje nenaplnění plnohodnotné profese, ale směřuje učitelství spíše ke konceptu semiprofese. Snaha o naplnění výše uvedených kritérií je tak

procesem profesionalizace učitelství, tedy cestou od semiprofese k plnohodnotné profesi. Na této cestě je nutno se vypořádat s problémy naplňování jednotlivých kritérií plnohodnotné profese.

Učitelé dosahují expertních teoretických a praktických znalostí. Hloubka těchto znalostí, jejich rozsah a specifičnost je však úzce spjata s hierarchizací profese. I odborná veřejnost přisuzuje nižší úroveň odbornosti učitelům nižších stupňů vzdělání (Vašutová, 2004). Z pohledu této práce je předmětem zájmu zejména stále diskutovaný problém poměru teoretických a praktických znalostí. Štech (2008) v tomto ohledu mluví o glorifikaci praxe a kritice akademické teorie zejména ze strany amatérských spolků, sdružení a nadací, za účasti učitelů-praktiků a podporované zaměstnavateli. Tyto amatérské snahy vylepšit či nahradit systematické znalosti a dovednosti garantované státem považuje za zcela nemyslitelné u vzdělávání.

S poznatkovouází oboru souvisí problém, že ve skutečné profesi její členové sami přispívají k jejímu rozšiřování. Převážná většina učitelů však neprovádí výzkum, nepublikuje, ani se jinak neprezentuje v rámci odborné veřejnosti a nepřispívá tak k rozšiřování poznání svého oboru.

U učitelství nelze pochybovat o zájmu prospěchu společnosti. Profese učitele vždy byla chápána jako společenské poslání. Problém tkví v malé schopnosti učitelů argumentovat tento svůj příspěvek společnosti. To je důležitá součást obhajoby vlastních požadavků. Štech (2008) v tomto bodě hovoří o ignorování základů profesionality v české vzdělávací politice, především v souvislosti se snahou o trvalou deregulaci. Oslabuje se tak vědomí veřejného zájmu ve věcech vzdělávání.

S transformací školství v posledních letech se dle Vašutové (2004) zvyšuje autonomie učitele v rámci své profese. Učitel mnohem více může rozhodovat o výběru, strukturování, formě a hodnocení vzdělávání. Naopak Štech s tímto nesouhlasí a říká, že skutečná autonomie je „závislá především na možnosti ovlivnit i cíle a hodnoty vzdělávání (nejen jeho nástroje a metody)“ (Štech, 2008, s. 221). Autonomie také vyžaduje vysokou míru osobní odpovědnosti za výsledky vzdělávání.

Etický kodex učitele v České republice zatím neexistuje.⁵ Funguj jakýsi předpoklad etického chování učitele daný tradicí učitelství. Pohled do praxe však ukazuje na něco jiného. Učitelé mají problém nejen s definováním, ale i s respektováním učitelské etiky. Etika profese učitele by měla být rozvíjena již v rámci pregraduální přípravy.

Překážkou vzniku profesní organizace učitelů, jež by byla ekvivalentem obdobných organizací u jiných profesí, je hierarchizace učitelů a očekávání iniciativy shora. Existuje tak řada asociací a organizací, avšak bez napojení a zapojení většiny členů profese. Chybí tedy autonomní profesní organizace, která by zahrnovala učitele jako celek. Profesní organizace by mohla výrazně pomoci zvýšit sociální statut profese a částečně i odstranit některé již uvedené problémy. Snahou o takové zastřešení je Asociace profese učitelství, která vznikla v roce 2008. Jakkoli se velmi angažovala především v tvorbě a diskusi profesního standardu, za organizaci všech učitelů ji nelze považovat. Učitelé o ní prakticky nevědí a díky absenci informací ani nemohou.

Řadu zde nastíněných problémů by bylo možné cíleně umenšovat díky cílenému zaměření pregraduální přípravy tak, aby více naplňovala koncept plnohodnotné profese.

Spilková (2008) chápe profesionalizaci učitelství jako proces pohybu od semiprofese ke skutečné profesi, jako posun od modelu tzv. minimální kompetence, v němž je těžištěm učitelovy práce co nejefektivnější předávání poznatků žákům, k modelu tzv. široké profesionality.

Spilková (2008) dále identifikuje dva základní přístupy ve výzkumech profesionality učitele. První vychází z pojetí, že základem profesionality učitele jsou existence specializovaného poznání a nutnost hlubšího profesního vzdělání. V této souvislosti mluvíme o poznatkové bázi učitelství⁶, která je základem k hlubšímu porozumění, k promýšlení a řešení praktických problémů a reálných situací. Druhým přístupem je pojem kompetence. Byla vytvořena řada modelů a systémů, které popisovaly činnosti, dovednosti, vlastnosti, kterými by měl učitel disponovat.

V Národním programu rozvoje vzdělávání ČR (2001) je považováno za důležitý prvek zvyšování kvality učitelů vytvoření profesních standardů pro jednotlivé kategorie učitelů.

⁵ určité návrhy přinášejí jednotliví autoři (např. Průcha, Mareš), řešen v Profesním standardu projektu Kariérní systém

⁶ srovnej Janík, 2009

Existence profesního standardu by přispěla k profesionalizaci učitelů. Standard by měl být východiskem pro vzdělávání učitelů, jejich profesní rozvoj a hodnocení. Pro dosažení kvality učitele, jakožto nejdůležitějšího faktoru, který ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání. Coby normativní koncept má zásadní význam při stanovování podmínek vstupu do profese.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (2014) vidí jako jeden z řady vážných problémů v oblasti vzdělávání, zaměstnávání a dalším rozvoji učitelů nízkou atraktivitu učitelské profese. Její příčiny hledá v nízkých příjmech, omezené možnosti kariérního postupu a malé příležitosti pro seberealizaci. Vnímá tak potřebu vytvoření a zavedení kariérního systému, který by umožňoval vertikální (zvyšování kvality pedagogické práce) i horizontální (specializace) postup. Kariérní systém vidí v úzkém vztahu se standardem profese a chápe jej jako nástroj ke zvyšování kvality respektive profesionality. V tomto ohledu také definuje čtyři cíle pro období do roku 2020:

- *„dokončit standard profese učitele, který popíše nejdůležitější aspekty kvalitní práce pedagogického pracovníka, a provázat jej s průběžným formativním hodnocením učitelů s cílem pomáhat jim zlepšovat jejich pedagogickou činnost,*
- *dokončit návrh kariérního systému pro učitele a pilotně ověřit všechny jeho prvky (práce s profesními portfolii učitele, hodnocení, vzdělávání),*
- *zpracovat návrh postupné plošné implementace kariérního systému na základě zkušeností z pilotního ověření a dalších relevantních vstupů a podnětů a zajistit prostředky na jeho uskutečnění,*
- *provázat kariérní systém pro učitele se systémem počátečního i dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,*“

(Strategie..., 2014, s. 26-27)

3.3 Koncepty profesních kompetencí

„Profesní kompetence mají zásadní význam pro definování profese učitele, pro stanovení kvalifikačních požadavků, pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání, pro hodnocení kvality učitelů a zlepšení společenské prestiže i pro finanční ohodnocení“ (Vašutová, 2007, s. 34).

Jednou z možností pohledu na profesi učitele či tvorbu konceptu profesních kompetencí je vytvoření profesiogramu dané profese. Příkladem může být profesiografická charakteristika dobrého učitele, kterou zpracovali D. Hopkins a D. Stern na základě svého srovnávacího výzkumu v deseti státech OECD:

- vysoká motivovanost, zodpovědnost, entuziasmus pro učitelské povolání
- dobrý učitel chápe svojí práci jako povolání a nikoli jen jako zaměstnání
- láska k dětem, pozitivní vztah k žákům, studentům
- mistrovské ovládání didaktiky předmětů, které vyučuje
- obeznámení s různými filosofiemi výchov a vzdělávání, koncepcemi a metodami vyučovacího procesu, jejich optimální využívání v praxi a na tomto základě vypracování vlastní, specifické koncepce vyučovacího procesu
- spolupráce s ostatními učiteli
- permanentní zpětná vazba, reflexe, analýza a hodnocení vlastní práce a její zefektivňování

(Blížkovský et al., 2000, s. 140)

Obdobně se strukturou profesních činností učitele zabývali ve výzkumu *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století* (Blížkovský et al., 2000), který byl zaměřen na Českou republiku, Slovensko a Polsko. Tabulka 2 uvádí použité kategorie pro kategorizaci činností učitele, se kterými výzkumníci pracovali při záznamu profesních učitelských aktivit v rámci profesiografického časového snímku.

Jakkoli takový pohled nepostihuje všechny aspekty profese jako takové, může vytvářet bázi pro definování profesních kompetencí učitele a tvorbě jejich konceptů či definování profesního standardu.

Tabulka 2 – Základní kategorizace profesních činností učitelů; zdroj: Blížkovský et al. 1999, s. 83

Ia	vyučování
Ib	další služba ve škole, pohotovost, dozor
IIa	činnosti doučovací, nápravná cvičení
IIb	zájmové kroužky
III	příprava na vyučování, opravy žákovských prací, zhotovování a udržování pomůcek
IV	participace na správě a samosprávě školy, pedagogické porady svolané vedením školy, pedagogické porady a konzultace s jinými učiteli, vychovateli, poradci, lékaři atd.
V	spolupráce s rodiči
VI	veřejná činnost učitele (osvětová, sociální, ekologická a jiná)
VII	studium, sebevzdělání
VIII	učitelská agenda, administrativa a jiné činnosti

K základním přístupům při tvorbě konceptů profesních kompetencí respektive konceptů kvalitního učitele patří behavioristický a holistický. Behavioristický přístup identifikuje jednotlivé dovednosti, ty poté dekontextualizuje a zjednodušuje převodem na pozorovatelné akty chování. Holistický přístup vychází z komplexního integrujícího pohledu na práci učitele. Kvalitu učitele pak vnímá jako provázanost různých aspektů, které jsou často obtížně pozorovatelné a hodnotitelné. Tento přístup se od 80. let 20. století více prosazuje (Tomková, 2012).

Někdy je možné vnímat, že behavioristický a holistický přístup koexistují na různých úrovních daného konceptu. Kdy je například holisticky nahlíženo na celou profesi, ale v rámci indikátorů kvality či komponent kompetencí jsou identifikovány a popsány jednotlivé dovednosti.

Diskuse o profesních kompetencích učitele jsou dávány do širších souvislostí s cíli vzdělávání, očekáváním společnosti a jejích nároků na učitele, dostupnými zdroji, prioritami a politickou vůlí, statutem profese, tradicemi a kulturou a společenským kontextem.

Pojetí kompetencí ve vzdělávání může zahrnovat následující znaky (European Commission 2013):

- zahrnuje tacitní a explicitní znalosti, kognitivní a praktické dovednosti, stejně jako dispozice (motivace, názory, hodnotové orientace a emoce);
- umožňuje učitelům splnit komplexní nároky profese;
- umožňuje učitele jednat profesionálně a vhodně v dané situaci;
- pomáhá zajistit efektivní plnění učitelských závazků (dosažení požadovaného výsledku při optimalizaci zdrojů a úsilí);
- lze prokázat určitou úroveň výkonu.

Je také potřeba rozlišovat mezi vyučovacími kompetencemi a kompetencemi učitele. Zatímco vyučovací kompetence jsou zaměřeny na aspekty „řemesla“ vyučování, kompetence učitele jsou širším, systémovým pohledem na jeho odbornost na více úrovních – jednotlivce, školy, komunity a profesních sítí.

V rámci evropského prostoru, napříč různými kulturami a školskými systémy, je patrná shoda v některých požadavcích na kompetence, které učitelé potřebují:

- důkladná znalost rámce (*knowledge frameworks*), např. školní kurikulum, vzdělávací teorie, hodnocení
- hluboké znalosti o tom, jak učit konkrétní předmět, ve spojení s digitálními technologiemi a učením studentů
- dovednosti a strategie řízení třídy (*classroom management skills and strategies*)
- interpersonální, reflexivní a výzkumné způsobilosti
- kritické postoje vůči své vlastní odborné činnosti, založené na výsledcích žáků, teorii a odborné diskusi
- pozitivní přístup k soustavnému profesnímu rozvoji, spolupráci, rozmanitosti a inkluzi
- schopnost přizpůsobovat plány a postupy kontextu a potřebám studentů

(Caena, 2014)

Rámec kompetencí učitele může být významnou podporou pro učitele. Může být východiskem pro podporu sebereflexe učitelů, a tak upozornit učitele na možnosti dalšího profesního rozvoje. Měl by poskytovat učitelům jasný obraz jejich profese, zdůrazňovat profesionalitu, znalosti a dovednosti, které jsou příznačné pro jejich profesi. Může také

usnadnit diskusi o tom, co společnost může očekávat od učitelů a co učitelé mohou očekávat od společnosti. (European Commission, 2013)

V českém prostředí byla vytvořena řada konceptů profesních kompetencí (Švec, 1999; Vašutová, 2001, 2004; Nezvalová, 2003; Helus, 2008, 2011), přinášející různé úhly pohledu na danou problematiku.

Koncept dle V. Švece (1999) stanovuje tři základní skupiny kompetencí:

- kompetence k vyučování a výchově: psychopedagogická kompetence, komunikativní kompetence, diagnostická kompetence
- osobnostní kompetence
- rozvíjející kompetence: adaptivní kompetence, informační kompetence, výzkumná kompetence, sebereflexivní kompetence, autoreglativní kompetence

Nezvalová (2003) vytvořila koncept kompetencí dle požadavku, který na učitele kladou funkce školy:

- kompetence řídicí – plánovat výuku, realizovat výuku, monitorovat a hodnotit výuku
- kompetence sebeřídicí – rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality vlastní práce, podílet se na týmové práci
- kompetence odborné – ovládat předměty své aprobace, disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru, vytvářet hodnotový systém

Východiskem jsou funkce školy. Jedná se spíše o vnější pohled na práci učitele s cílem, aby v ní učitel uspěl a naplnil tak funkce školy.

V souvislosti se společností vědění⁷ poukazuje Helus (2008) na předpoklad, že učitelova znalostní, dovednostní a kompetenční výbava daleko přesáhne tradiční pojetí kvalit dobrého učitele. Vyčleňuje následujících šest oblastí kompetenční výbavy učitelů:

- oblast základní učitelovy činnosti: oblast zabezpečení výuky jakožto prolnutí účinného učitelova vyučování a žákova úspěšného učení

⁷ společnost vědění – Veselý (2004, s. 434) charakterizuje jako „společnost, ve které se klíčovým faktorem produkce stává vědění, důsledkem čehož se následně zásadně mění i veškeré společenské instituce.“

- oblast základní učitelovy situovanosti: oblast školy jakožto místa, kde se výuka děje
- oblast realizace primárního výukového partnerství
- oblast sekundárního partnerství: účinná součinnost s rodiči žáků, nadřízenými orgány, školní inspekcí, orgány i osobnostmi obce
- oblast širšího společensko-politického kontextu, který vzdělávací činnost podporuje nebo zatěžuje, chápe ji nebo nechápe apod.
- oblast vztahu k učitelství jako povolání a profesi: posilování vědomí spoluodpovědnosti za ně a tvořivá participace na samosprávném sebeorganizování učitelů

Toto pojetí je možno vnímat ve smyslu, jaký by měl být učitel a jeho kompetence, aby žák uspěl. Helus (2011) se také v rámci úvahy nad soudobými úkoly učitelství a školy zamýšlí nad novými kompetencemi, kterými by měl učitel, čelící současným společenským determinantům, být vybaven. Bez záměru vytvářet nějaký kompetenční model, či vyčerpávající výčet uvádí tyto:

- integrace znevýhodněných dětí a dětí z odlišných kultur do hlavních vzdělávacích proudů
- prevence šikany, závislostí a dalších sociálně-patologických jevů
- posilování prosociální životní orientace, pěstování ctností, rozvíjení charakteru, způsobilosti napravit co bylo pokazeno (dávat svůj život do pořádku)
- rozvinutí efektivních metod výuky, využití nových technologií
- umět děti disponovat pro vzdělávací zájem a úspěch, tj. posilovat vzdělávací motivaci
- účinněji evidovat a využívat nové poznatky pro zefektivnění výuky
- umět čelit ohrožení ze strany žáků, rodičů a dalších subjektů

Jedná se tedy spíše o výčet aktuálních výzev pro současného učitele, které korespondují s autorovým obecněji pojatým modelem výše. Je možné také vnímat jako ukázkou potřeby jasně ukotveného obecného rámce profesních kompetencí na straně jedné a potřebě konkrétně pojmenovaných dovedností na straně druhé.

Zajímavé jsou také výsledky některých výzkumů (Kalhous a Horák, 1996) interpretující pedagogické dovednosti a znalosti, kterých si nejvíce cení sami učitelé:

1. „Umět komunikovat se žáky.
2. Umět adekvátně hodnotit učební výkon žáka.
3. Umět správně provádět individuální ústní zkoušení.
4. Znat metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě.
5. Umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích.
6. Znat a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků.
7. Znat základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody.
8. Mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání.
9. Znat nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině.
10. Chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách, umět tuto spolupráci realizovat.“

(Kalhous a Horák, 1996, s. 252)

3.4 Profesní standard

Ucelený pohled na požadavky profese může přinášet profesní standard. Je základním rámcem pro různé úrovně kvalifikací. *Standard je konkretizací požadovaných kvalit učitele v pojmech kompetencí a variantách jejich prokazatelnosti.*“ (Vašutová, 2004, s. 100).

Profesní standardy lze rozdělit podle fáze profesní dráhy. Jsou rozlišovány standardy pro začínající učitele a standardy pro zkušené učitele. Toto členění je důležité z hlediska trvalého rozvoje kompetencí učitele. Standardy pro začínající učitele zpravidla popisují minimální požadavky, kterých je potřeba dosáhnout k získání oprávnění učit. Pokud jsou implementovány, jsou povinné pro všechny a jsou tak i podkladem pro vzdělávací standardy institucí, které poskytují přípravné vzdělávání učitelů. Standardy pro zkušené učitele mají zpravidla za cíl ukázat možnosti dalšího rozvoje učitele a popisují podobu vynikajícího profesního výkonu. Dále lze standardy dělit podle míry a způsobu zpracování. V tomto ohledu je zajímavé pojetí Ingvarsona a Kleinhenzové (Starý, 2014), kteří rozlišují čtyři úrovně obecnosti/konkrétnosti – základní hodnoty, hlavní kategorie, specifikační výroky a popis konkrétních metod práce. Jejich pohled je takový, že k hodnocení práce učitele je potřeba, aby nebyly formulovány pouze základní hodnoty. Přílišná podrobnost je

však rovněž nežádoucí. To je ve shodě s některými kritickými ohlasy a obavami týkajícími se atomizace učitelské profese, či zanedbání jemnějších kvalit a situačních faktorů kvůli zaměření se pouze na měřitelné a viditelné aspekty profese.

Ve vzdělávací politice lze nalézt dva protikladné přístupy ke standardům. Může se jednat o byrokratický technický přístup, jehož účelem je vyvozování odpovědnosti. Takový přístup je zaměřený na měření, sledování, porovnávání a regulaci chování jednotlivců. Druhým přístupem je přístup vývojový, který volně definuje kompetence indukující výkon, zdůrazňující principy a zásady správné praxe. Účel profesních standardů se může lišit podle převažujícího zaměření na jeden nebo více z následujících aspektů:

- informace: mohou být použity jako signály vyjadřující informaci o učitelově jednání a chování k různým sociálním skupinám
- odborné vedení: principy, které řídí působení zainteresovaných institucionálních a odborných stran
- modelové příklady: které představují ideály profesní kvality a praxe pro učitele;
- organizace: jednotná opatření pro vztahy a interakce ve výuce, vzdělávání učitelů a jejich profesním rozvoji
- kontrolování: jako pravidla pro kontrolu souladu institucionálními a profesními organizacemi.

(European Commission, 2013; Caena, 2011)

3.4.1 Vývoj a aktuální situace profesního standardu učitele v ČR

Profesní standard učitele se v rámci různých projektů a aktivit řeší již od přelomu tisíciletí. V tomto směru se jedná o nekonceptnost přístupu k problematice ze strany MŠMT, která byla dána mimo jiné častým střídáním ministrů či výměnou zodpovědných úředníků. O nekonceptnosti především MŠMT vypovídá především to, že se v každém dalším projektu, který se zabývá profesním standardem, začíná vždy od začátku. Neexistuje provázanost přesto, že předchozí projekty došly poměrně daleko.

V letech 2000 – 2001 byl v návaznosti na Národní program vzdělání (Bílá kniha) zpracován projekt *Podpora práce učitelů*. Jedním z jeho výstupů byla formulace profesního standardu učitele v podobě kompetencí učitele (viz kapitola 3.4.2). Přestože byl návrh diskutován širokou veřejností a pozitivně přijat, ministerstvo s ním dále nepracovalo.

Od začátku roku 2004 začalo z iniciativy MŠMT pracovat grémium pro problematiku učitelského studia na vysokých školách, jehož činnost byla zaměřena na vytvoření minimálních standardů učitelství. Tyto materiály se měly stát podkladem pro Akreditační komisi a vysoké školy. Výsledkem byl materiál, ve kterém byly navrženy minimální standardy v podobě čtyř závazných složek učitelské přípravy a jejich vzájemných proporcí. Nespokojenost některých akademických funkcionářů s tímto návrhem, především s podílem profesní složky, vyústilo v to, že norma má pouze charakter doporučení a není tak závazná.

V letech 2008 – 2010 pracovala expertní skupina na tvorbě profesního standardu učitele a učitelského vzdělávání. Byla složená ze zástupců akademické sféry, pedagogického výzkumu a školní praxe. Tato skupina připravila návrh Standardu kvality práce učitele, který vycházel z koncepce Vašutové a dále se významně nechal inspirovat dokumentem Standard programu a práce učitele v projektu „Začít spolu“. Standard byl diskutován širokou odbornou veřejností. V roce 2009 však MŠMT projekt bez vysvětlení zastavilo. Skupina přesto pracovala dále a druhou verzi standardu publikovala v roce 2010 v Učitelských novinách (2010, č. 12).

Jako další byl v rámci projektu *Cesta ke kvalitě* vytvořen standard začínajícího učitele a standard zkušeného učitele. Oba materiály vycházely z toho nejlepšího z předcházejících pokusů o vytvoření profesního standardu. Ani s tímto dokumentem MŠMT dále nepracovalo.

V letech 2009 – 2012 probíhal IPN(individuální projekt národní) *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání* (Q-RAM). Ten v jednotlivých oblastech vzdělávání definoval mj. deskriptory oblasti vzdělávání v podobě odborných znalostí a odborných dovedností. Do souvislosti můžeme dále dát IPN *Kvalita* (2010 – 2014), který řešil návrh a implementaci komplexního systému hodnocení kvality terciárního vzdělávání a výzkumu a vývoje. V rámci klíčové aktivity KA1-B se projekt věnuje specifické problematice fakult vzdělávajících učitele. Vzniklá metodika Požadavky na učitelské studijní programy a obory však spíše jen popisuje současnou situaci včetně absence profesního standardu. V rámci tohoto projektu vznikl i návrh nového systému akreditačního řízení.

V roce 2012 začalo řešení IPN *Kariérní systém*, jehož cílem bylo vypracovat kariérní systém učitelů a ředitelů škol umožňující celoživotní zvyšování kvality jejich práce s návazností na motivující systém odměňování podle transparentních pravidel. Výstupem

klíčové aktivity 1 byl mimo jiné víceúrovňový standard pro učitele v návaznosti na výstupy projektu Q-RAM. Projekt byl realizován NIDV a již v průběhu byl připravovaný standard kritizován především zástupci pedagogických fakult. Paradoxně, ačkoliv nedošlo ke konsensu v rámci odborné veřejnosti, je současná exekutiva připravena Kariérní systém během následujících tří let implementovat do praxe.

V následujících kapitolách budou přiblíženy modely, rámce a standardy, které jsou v kontextu profese učitele, či přípravy na ni, využívány nebo k tomu směřují.

3.4.2 Model profesního standardu podle Vašutové

MŠMT zadalo v roce 2000 k řešení problematiku způsobilosti a kvalifikace učitelů. Zadání vyplývalo z kurikulární reformy a plánování nových legislativních kroků. V rámci výzkumného záměru tak byl vytvořen model tvorby profesního standardu učitelů. V tomto modelu je profesní standard založen na definování a strukturování profesních kompetencí. Ty jsou chápány jako způsobilosti učitele pro konkrétní činnosti.

Model profesního standardu byl vystaven na základě definic cílů vzdělávání v Delorově zprávě (Učení je..., 1997) a funkcí školy. Tato východiska umožnila odvození struktury profesních kompetencí a formulaci profesního standardu. (Vašutová, 2004)

Cíle vzdělávání a potřebné profesní kompetence učitele pro jejich naplnění:

1) učit se poznávat

- předmětová
- didaktická/psychodidaktická
- pedagogická
- informatická a informační
- manažerská
- diagnostická a hodnotící

2) učit se žít s ostatními

- sociální
- prosociální
- komunikativní

- intervenční
- 3) učit se jednat
- všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující
 - multikulturní
 - environmentální
 - proevropské
- 4) učit se být
- diagnostické
 - hodnotící
 - zdravého životního stylu
 - poradensko-konzultační

Funkce školy:

- 1) funkce kvalifikační – znamená orientaci školy na výkon a znalosti
- 2) funkce socializační – škola je místem druhotné socializace, jsou zde vytvářeny postoje, hodnotové orientace a způsoby chování, jsou zde osvojovány různé sociální role
- 3) funkce integrační – škola připravuje pro osobní i veřejný život
- 4) funkce personalizační – podpora individuality každého dítěte, jeho rozvoj v samostatně jednající osobnost

Využití těchto dvou konceptů poskytuje bázi kompetencí pro tvorbu profesního standardu učitele. Model profesního standardu vychází ze čtyř zásad – kontinuita, systémový přístup, konvergence a využitelnost v praxi.

V modelu tvorby profesního standardu je následně formulováno sedm oblastí kompetencí pokrývajících spektrum učitelské profese:

- 1) Kompetence předmětová/oborová
- 2) Kompetence didaktická a psychodidaktická
- 3) Kompetence pedagogická

- 4) Kompetence diagnostická a intervenční
- 5) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- 6) Kompetence manažerská a normativní
- 7) Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Jednotlivé kompetence jsou dále konkretizovány do podoby znalostí, dovedností, postojů a zkušeností. V souladu s takto vystavěným modelem profesního standardu byl vytvořen i návrh standardního rámce přípravného vzdělávání učitelů včetně modelového příkladu vzdělávacích disciplín, pokrývajících stanovené profesní kompetence. Plné znění modelu profesního standardu je uvedeno v příloze (Příloha 13: Model tvorby profesního standardu Vašutové). S tímto konceptem se dnes již pracuje jako se strukturou, která se stává obecným povědomím v rámci problematiky.

Komplexnost tohoto návrhu, jeho teoretické ukotvení a aplikovatelnost jej činí i dnes využitelným především jako vzdělávací standard při tvorbě vzdělávacích programů učitelských oborů.

3.4.3 Standard kvality profese učitele

V návrhu je standard chápán jako rámec profesních kompetencí nezbytných pro kvalitní vykonávání učitelské profese v kontextu vzdělávání tak, jak jej vymezují kurikulární dokumenty. Je chápán jako nástroj profesionalizace a popisuje úroveň kvality práce učitele po 2 – 3 letech praxe. Zároveň návrh předpokládá vytvoření dalších úrovní. Jedná se o holistické pojetí standardu umožňující posoudit celkové hodnocení kvality učitele.

Profesní kompetence se projevují v činnostech učitele, přičemž standard definuje osm oblastí těchto činností:

1. Výuka
 - a. plánování
 - b. prostředí pro učení
 - c. řízení procesů učení
 - d. hodnocení práce žáků
 - e. reflexe výuky
2. Kontext výuky
 - a. rozvoj školy a spolupráce s kolegy

b. spolupráce s rodiči a širší veřejností

3. Profesní rozvoj učitele

Jednotlivé oblasti jsou dále doplněny kritérii kvality tak, aby je bylo možno pozorovat a hodnotit pomocí pozorování výuky, rozhovoru s učitelem a analýzou dokumentů. (Košťálová et al., 2010)

Z pohledu této práce je důležité chápání funkce standardu jako sjednocujícího rámce pro vymezení profilu absolventa. Návrh je však mnohem komplexnější z hlediska funkcí či pojetí standardu profese. Klade také důraz na zapojení samotných učitelů do procesu jeho tvorby a s tím související potřebu dostatku času pro hledání shody mezi představiteli školní praxe, pedagogického výzkumu a vzdělávací politiky.

Na koncepci *Standardu kvality učitele* důsledně navazuje *Rámec profesních kvalit učitele*, který vznikl v rámci národního projektu MŠMT *Cesta ke kvalitě*. Na rozdíl od návrhu standardu je rámec definován tak, aby charakterizoval vynikajícího učitele, tedy metu, ke které je možné směřovat na cestě rozvoje. Rámec kromě kritérií obsahuje i příklady ukazatelů kvality profesních činností. Také je rozšířen o definování předpokladů kvality učitele. To zahrnuje jednak jednání v souladu s etickými principy profese, jednak nezbytnou úroveň profesních znalostí. Ty by měly být garantovány kvalifikací v rámci pregraduální přípravy učitele. Jedná se o:

- „*pedagogické znalosti (se zvláštním důrazem na řízení a organizaci procesů vyučování);*
- *znalost vyučovaného oboru;*
- *didaktickou znalost obsahu, specifické propojení oboru, pedagogiky (didaktiky) i psychologie;*
- *znalost kurikula s ohledem na klíčové kurikulární dokumenty;*
- *znalost cílů, účelů a hodnot výchovy a vzdělávání i jejich filozofických a historických východisek;*
- *znalost vzdělávacího prostředí (v užším i širším slova smyslu);*
- *znalosti žáků a jejich charakteristik (pedagogicko-psychologické znalosti);*
- *znalost sebe sama.*“ (Tomková et al., 2012, s. 13)

Celkově lze považovat daný koncept za velmi zdařilý a díky zapojení odborné veřejnosti i ojedinělý. Je ukázkou komplexního pohledu na problematiku pojetí a tvorby profesního standardu.

3.4.4 Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání ČR

V rámci projektu Q-RAM byl vytvořen Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. Jeho účelem je popsat znalosti, dovednosti a obecné způsobilosti, které si studenti osvojují v jednotlivých programech či oborech a stupních studia v terciárním vzdělávání tak, aby byly přehledné, transparentní a srozumitelné pro všechny zúčastněné (zejména pro uchazeče o studium, studenty, vysoké a vyšší odborné školy, zaměstnavatele).

Národní kvalifikační rámec se skládá ze dvou úrovní:

1. z **minimálního standardu** výstupů z učení jednotlivých **úrovní** kvalifikací terciárního vzdělávání (tzv. *národní deskriptory*),
2. z popisů **typických** výstupů z učení v 39 široce definovaných **oblastech vzdělávání** (tzv. *deskriptory oblastí vzdělávání*). Jednotlivé oblasti vzdělávání jsou vymezeny tak, aby zastřešovaly obsahově příbuzné studijní/vzdělávací programy.

(Hnilica et al., 2012)

Jednou z definovaných oblastí vzdělávání je i Učitelství. V tomto dokumentu se hovoří o pěti složkách učitelské přípravy:

1. oborově předmětová
2. předmětově didaktická
3. pedagogicko-psychologická
4. všeobecně vzdělávací
5. pedagogická praxe na školách

V oblasti profilu absolventa je patrná inspirace modelem Vašutové (2004). Deskriptory oblasti vzdělávání pak popisují odborné znalosti a odborné dovednosti v obecnější rovině odděleně pro bakalářský, magisterský a doktorský studijní program. Je možno tak hovořit o třech úrovních vzdělávacího standardu terciárního vzdělávání. Nicméně deskriptory pro bakalářské studijní programy (tj. pro obory Učitelství pro MŠ a Učitelství praktického

vyučování a odborného výcviku) rozhodně nepostihují celou šíři profese učitele. Chybí deskriptory z oblasti sociální, komunikativní a diagnostické.

3.4.5 Standard učitele z projektu Kariérní systém

Jedním z výstupů projektu NIDV *Kariérní systém* je *Standard učitele*. Tento standard má čtyři úrovně, které definují kariérní systém v rámci profese učitele: Začínající učitel, Samostatný učitel, Vynikající učitel, pedagogický lídr školy a Vynikající učitel, lídr školského systému. Návrhu je vyčítáno, že v rámci kariérního postupu se nejedná o zvyšování kvality hlavní činnosti učitele, tedy vyučování. Ale, zejména u třetí a čtvrté úrovně, o navyšování činností mimo vyučování.⁸ Jsou tedy zdůrazňovány vnější aspekty učitelské profese na úkor práce se žákem.

Očekávané profesní kompetence jsou rozděleny do čtyř oblastí:

1. Profesní etika (není diferencováno dle úrovně)
 - Obecné hodnoty
 - Principy přístupu k dítěti
 - Principy komunikace
 - Odpovědnost a rozhodování
2. Učitel a jeho profesní já
 - Profesní znalosti a dovednosti
 - Sebereflexe a osobnostní rozvoj
 - Specifické profesní znalosti a dovednosti
3. Učitel a jeho žáci
 - Plánování výuky
 - Podpora učení
 - Hodnocení průběhu a výsledků učení
 - Výchova žáků k hodnocení vlastní práce
 - Reflexe
 - Klima
4. Učitel a jeho okolí
 - Sdílení a spolupráce

⁸ např. Janík et al. 2014

- Komunikace s rodiči
- Komunikace se sociálními partnery

Jednotlivé kompetence jsou konkretizovány a popsány pomocí deskriptorů pro každou ze čtyř úrovní standardu.

Tento návrh, v zatím nejasné finální úpravě, má i přes námitky odborné (především akademické) veřejnosti podporu MŠMT a měl by být implementován v horizontu tří let.

3.5 Profesní standardy v zahraničí

V mnoha evropských zemích byly především v posledním desetiletí vytvořeny profesní standardy. Jsou východiskem pro profesní rozvoj a hodnocení učitelů, ale i pro jejich pregraduální přípravu. *„Koncepce profesního standardu jsou formulovány v těsné vazbě na pojetí učitelské profese v dané zemi. Jsou vyjádřením široce sdílené podstaty profesionality učitele, společenského očekávání vzhledem k rolím a požadavkům na učitele. Nejčastěji je standard formulován v podobě klíčových profesních kompetencí jako soubor znalostí, dovedností, hodnot a postojů, nebo v podobě charakteristik klíčových profesních činností, které jsou nezbytné pro kvalitní/standardní výkon profese v dané zemi“* (Spilková, 2010, s. 70-71).

V kontextu vzdělávací politiky jednotlivých států existuje široká škála přístupů k vymezení profesních kompetencí učitele. Je to dáno tím, že školství je svázané na domácí tradice a historické aspekty pohledu na učitele. Jednotlivé státy se liší v tom, zda jsou kompetence popsány buď pouze pro počáteční vzdělávání učitelů, nebo jako kompetence, které se očekávají během růstu a rozvoje v průběhu celé učitelské kariéry. Stejně tak se liší i v používaných politických nástrojích (zákony, nařízení, směrnice, univerzitní kurikula, specifikace výsledků učení, podmínky pro vstup do profese, certifikace učitele).

Většina zemí zahrnuje seznam kompetencí v legislativě zabývající se přípravným vzděláváním učitelů. **Norské** předpisy vzdělávání učitelů jsou založeny na Evropském rámci kvalifikací a uvádějí, co by kandidáti měli znát, chápat a být schopni dělat, ve formě "výsledků učení" (EACEA, 2013). Ve **Finsku** se jedná o nařízení vlády o vysokoškolském vzdělávání, které poskytuje velmi obecné pokyny. V **Chorvatsku** definují obecné směrnice povinnosti a hlavní očekávané výsledky vzdělávacích programů vzdělávání učitelů, bez konkrétních seznamů kompetencí. V **Lucembursku** legislativa široce definuje kvalifikace, předpoklady, požadavky výcviku a výsledky vzdělávání učitelů pro specifické

úrovně vzdělávání. V **Dánsku** legislativa popisuje schopnosti a dovednosti učitele jako očekávané výsledky vzdělávání učitelů, v národním rámci zabývající se vzděláním. V **Rakousku** národní zákony upravují organizaci a definici učebních osnov, zkoušek a certifikace v počátečním vzdělávání učitelů a profesního rozvoje. V **Polsku** a ve **Slovinsku** vysokoškolské vzdělávací programy pro přípravné vzdělávání učitelů uvádějí učitelské standardy, které definuje ministerské nařízení. Obecné pokyny o kompetencích potřebných pro výuku jsou obvykle zakotveny v národních vzdělávacích kurikulech jako doporučení pro přípravné vzdělávání učitelů nebo další profesní rozvoj v Chorvatsku, na Kypru, v Dánsku, Finsku, Německu a Španělsku. Je ponecháno na autonomii vysokých a vyšších odborných škol vyvinout a uplatňovat podrobnější požadavky na odbornou způsobilost ve vzdělávacích programech pro učitele. (European Commission, 2013)

Rozdílně je tomu například v Belgii (Vlámském společenství), Estonsku, Lotyšsku, Nizozemsku, Velké Británii a Rumunsku, kde jsou kompetenční rámce vydávány jako profesní standardy pro učitele, často s návazností na kariérní systém postupu. V Rumunsku existují odlišné normy pro každou učitelskou pozici. V Polsku a Norsku byly takové kompetenční rámce zavedeny teprve nedávno. V Řecku, Irsku, Nizozemsku, Švédsku, Velké Británii a Turecku byly nedávno revidovány. (EACEA, 2013)

Rozmanitost rámců profesních kompetencí je i v různé struktuře a obecnosti či konkrétnosti formulací jednotlivých kompetencí. Široké, obecně formulované oblasti kompetencí lze nalézt v Belgii (Francouzském společenství), Dánsku, Francii, Litvě, Itálii, Maďarsku, Polsku či Slovinsku. Podrobné rozpracované oblasti kompetencí, členěné jako seznamy znalostí, dovedností, postojů a hodnot, nalezneme například ve Španělsku, Estonsku, Belgii (Vlámském společenství), Nizozemsku, Německu, Irsku a Velké Británii. Například Nizozemské rámce poskytují třístupňový popis pro každou ze sedmi klíčových kompetencí učitelů. První z nich je popis viditelných aspektů kompetencí (co je třeba dosáhnout, a jak). Druhý popisuje požadavky kompetence, z nichž vyplývají specifické odborné postoje, znalosti a dovednosti. A třetí popisuje konkrétní profesní činnost odhalující kompetence učitele. (European Commission, 2013; EACEA, 2013)

Rozdíly mezi jednotlivými zeměmi lze sledovat také v počtu úrovní standardu. Například ve **Velké Británii** (Anglie) bylo v roce 2007 definováno pět úrovní (začínající učitel, „jádrový“/kompetentní učitel – po roce praxe, zkušený učitel, vynikající učitel, učitel se specifickými dovednostmi), ale v roce 2012 bylo revidováno a reformováno na

jednoúrovňový standard. V **Austrálii** jsou definovány čtyři úrovně (začínající učitel, kompetentní učitel, vynikající učitel a lídr), na **Slovensku** také čtyři úrovně (začínající učitel, samostatný učitel, učitel s 1. atestací a učitel s 2. atestací). V **Belgii** (Vlámském společenství) existují dva dokumenty, jeden popisující základní kompetence nezbytné pro začínající učitele a jeden pro zkušené učitele. V řadě zemí je definována pouze jedna úroveň standardu. (Tomková, 2012; EACEA, 2013)

Shoda naopak rezonuje ve znacích kvality práce učitele: efektivní vyučování a učení, sociálně vztahová dimenze a profesní rozvoj, především ve smyslu reflexe a sebereflexe. Velká shoda panuje i ohledně funkcí profesního standardu. Za nejdůležitější je považována funkce standardu jako východiska pro přípravné a další vzdělávání učitelů, jejich hodnocení a sebehodnocení a pro podporu jejich profesního rozvoje (Tomková, 2012). Často je deklaratorně uváděna funkce profesionalizační (Janík et al., 2014).

Pro podrobnější mezinárodní srovnání byly vybrány čtyři země: Slovensko, Velká Británie (Anglie), Belgie (Valonská část) a Německo. Jedno z hledisek výběru bylo hledisko jazykové, tak aby byly pokryty jazyky, které je možno vnímat jako nejčastější v dostupné odborné literatuře (slovenština, angličtina, francouzština, němčina) a je tak pracováno s terminologií daných jazykových oblastí. Všechny čtyři země mají nebo se alespoň pokoušely vytvořit profesní standard, každá svým specifickým přístupem.

Slovensko bylo vybráno díky společné historii obou zemí a téměř shodné struktúře vzdělávacího systému. Obdobné jsou i problémy ve vzdělávací sféře či snaha o profesionalizaci učitelství jako profese. Na Slovensku také učinili v nedávné době kroky, které jsou chystány i v rámci vzdělávací politiky České republiky. A to jednak v oblasti kariérního řádu, tak i v rámci přípravného vzdělávání učitelů. Příklad Slovenska tak může být pro české vzdělávání velmi poučný.

Velká Británie, respektive **Anglie**, má velkou tradici s profesními standardy. V tomto ohledu je také zajímavá zkušenost posledních let, kdy docházelo ke změnám v nastavení profesního standardu. V porovnání s Českou republikou má také velké zkušenosti s oblastmi vzdělávání, které naše školství ve větší míře teprve čekají, tj. inkluze, vzdělávání cizinců či vzdělávání dětí mladších tří let.

Valonská část Belgie je také zajímavá výraznou centralizací vzdělávání učitelů. Vzdělávací standard je přímo součástí legislativního dokumentu. Je příkladem jednoduché

a stručného pojetí standardu. Zároveň se situace v této části Belgie vyvíjí a vznikají i koncepty „zezdola“ na úrovni akademické i školní praxe.

Německo může sloužit jako ukázka velkého progresu v chápání důležitosti vzdělávání pedagogických pracovníků. Jakkoli jsou profesní standardy pouze doporučené, jsou ukázkou diferencovaného vzdělávacího standardu a zabývají se také obdobím uvádění pedagoga do profese.

3.5.1 Slovensko

Na Slovensku od roku 2009 platí Zákon č. 317/2009 Z. z. „o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov“. Profesní rozvoj je v tomto zákoně vymezený jako *„proces prohlubování, zdokonalování a rozšiřování kvalifikace a profesních kompetencí v souladu s nejnovějšími vědeckými poznatky, společenskými potřebami a požadavky na výkon pedagogické činnosti a na výkon odborné činnosti“* (§ 25, ods.1). Profesní standard definuje zákon jako normativ, který *„v návaznosti na kvalifikační předpoklad vymezuje soubor profesních kompetencí potřebných na standardní výkon pedagogické činnosti nebo standardní výkon odborné činnosti“* (§ 25, ods.3).

Dále z pohledu legislativy profesní standard pedagogického a odborného zaměstnance:

- je nástrojem udržování a zvyšování kvality výkonu v profesi, umožňuje její poznání a ocenění,
- je pilířem gradace profesionality pedagogického a odborného zaměstnance,
- vychází z něj profil absolventa vysoké školy,
- je základem profesního růstu pedagogických a odborných zaměstnanců,
- je východiskem pro tvorbu systémů hodnocení a z nich vyplývajících plánů profesního rozvoje pedagogických a odborných zaměstnanců,
- je východiskem pro tvorbu programů kontinuálního vzdělávání, založených na budování a rozvoji profesních kompetencí pedagogických a odborných zaměstnanců.

(Šnídlová, 2011)

Národní projekt Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov, který v letech 2009 – 2015 realizovalo Metodicko-pedagogické centrum, měl jako jeden z hlavních cílů dopracování návrhů standardů pro jednotlivé učitelské a odborné pozice ve školském

systému. Na jejich tvorbě se podílelo na 140 odborníků (z praxe, akademiků i zaměstnanců MPC), kteří vytvořili 45 profesních standardů seřazených do čtyř skupin: profesní standardy pro kategorie a podkategorie pedagogických zaměstnanců (22 standardů), profesní standardy pro kategorie odborných zaměstnanců (6 standardů), profesní standardy pro pedagogické a odborné zaměstnance specialisty (12 standardů) a profesní standardy pro vedoucí pedagogických a odborných zaměstnanců (5 standardů). (MPC, 2015)

Z hlediska struktury vymezují profesní standard základní charakteristiky: kategorie pedagogického/odborného zaměstnance, nezbytné kvalifikační předpoklady, kariérní pozice a kompetenční profil. Kompetenční profil má tři dimenze kompetencí, které obsahují jednotlivé kompetence:

- Dimenze Žák
 - identifikovat vývojové a individuální charakteristiky žáka
 - identifikovat psychologické a sociální faktory učení žáka
 - identifikovat sociokulturní kontext vývoje žáka
- Dimenze Edukační proces
 - ovládat obsah a didaktiku vyučovacích předmětů
 - plánovat a projektovat vyučování
 - realizovat vyučování
 - hodnotit průběh a výsledky vyučování a učení žáka
- Dimenze Učitel
 - plánovat a realizovat profesní růst a seberozvoj
 - ztotožnit se s profesní rolí a školou

Každá kompetence je dále charakterizována specifickými vědomostmi a způsobilostmi, dále identifikátory pro prokázání rozvoje dané kompetence. (Šnídlová, 2012).

Především důraz decizní sféry na oblast akontability vedl k odchýlení od původního koncepčního záměru odborníků. Porubský et al. (2014) vnímají dva problematické prvky propojení profesního standardu a kariérního systému. Za první považují to, že zvyšování nároků na kompetence učitele jsou spojeny jen se zvyšujícím se kariérním stupněm. Druhým problematickým prvkem je úsilí o prokazatelnost kvalitativního růstu učitele. Vzhledem k nepostihnutelnosti řady aspektů profese učitele je nebezpečí, že by se nakonec

uplatňovaly jen ty postupy a úkony, které jsou v rámci systému identifikátorů započitatelné.

Slovenský profesní standard učitelů pracuje se čtyřmi kariérními stupni kariérního systému, přičemž všechny stupně mají stejné kompetence v rámci dané podkategorie pedagogického zaměstnance. Každý vyšší kariérní stupeň obsahuje způsobilosti předcházejícího kariérního stupně a jen ty indikátory, které charakterizují vyšší úroveň kompetencí v náročnějších činnostech a úkonech. Kariérní systém rozlišuje následující stupně:

1. kariérní stupeň – začínající pedagog: absolvent školy, který splňuje požadované vzdělání na výkon činnosti pro příslušný druh školy nebo školského zařízení podle platných předpisů.
2. kariérní stupeň – samostatný pedagog: absolvované akreditované vzdělávací programy dalšího vzdělávání – získá stanovený počet kreditů – kariérní příplatek (právo přihlásit se na první atestaci).
3. kariérní stupeň – pedagog s první atestací: absolvované akreditované vzdělávací programy dalšího vzdělávání – získá stanovený počet kreditů – kariérní příplatek (právo přihlásit se na druhou atestaci).
4. kariérní stupeň – pedagog s druhou atestací: absolvované akreditované vzdělávací programy dalšího vzdělávání – kariérní příplatek.

(Kosová et al., nedatováno)

V souvislosti s tímto systémem a systémem dalšího vzdělávání existuje kritika bezúčelného nahánění se učitelů za kredity, především pak to, že výběr kurzů není motivován obsahem či kvalitou, ale pouze počtem kreditů a s tím související snaha získat příplatek k platu.

3.5.2 Velká Británie (Anglie)

Vzhledem ke vzdělávacímu kontextu a postavení učitele v Anglii bylo a je zavedení standardů (a nejen profesních) vnímáno jako centralizační akt a ztráta profesní autonomie ukončující období profesní moci a vlivu učitelské profese jako respektované autority v oblasti vzdělávání.

V Anglii docházelo v posledních letech na poli profesních standardů k velkým změnám. V roce 2007 začala platit koncepce Profesních standardů pro učitele (Professional Standards for Teachers), která rozlišovala pět fází kariéry učitele: kvalifikovaný učitel (*Qualified Teacher Status (QTS)*), učitel zařazený v základní platové stupnici (*Teacher on the main scale (Core)*), učitel, který překročil platový práh (*Post Threshold Teachers*), vynikající učitel (*Excellent Teacher*) a učitel s pokročilými dovednostmi (*Advanced Skills Teachers (ASTs)*). Rámec standardu pro každou úroveň byl tvořen třemi základními oblastmi: profesní vlastnosti (*professional attributes*), profesní znalosti a porozumění (*professional knowledge and understanding*) a profesní dovednosti (*profesional skills*) (TDA, 2007a). Každá z těchto oblastí je sycena dalšími podoblastmi upřesněnými konkrétními kritérii a požadavky, které se liší podle úrovně. Tento poměrně komplikovaný a nepřehledný systém nahradily v roce 2012 Standardy učitele (*Teacher's Standards*) (Departement for Education, 2011). Ty představují tzv. minimální úroveň, kterou by měla naplňovat většina učitelů.

Standard stanovuje základní rámec, v němž by se všichni učitelé měli pohybovat po získání počáteční kvalifikace a předpokládá rozšíření hloubky i šířky znalostí a dovedností v průběhu profesní kariéry. Stanovuje oblasti vhodné pro sebehodnocení i zpětnou vazbu od kolegů. Standard je tak chápán i jako nástroj pro sledování pokroku a určení oblastí, kde je může být potřeba sledovat další vývoj, nebo oblastí, kde učitel již prokazuje výbornou praxi. (Departement for Education, 2011)

Standardy učitele mají tři části. Preambule je jakýmsi úvodním shrnutím, vyzdvihujícím základní hodnoty, vlastnosti a postoje učitelů. První část Výuka (Teaching) je strukturována do osmi profesních cílů:

- 1) Mít od žáků vysoká očekávání, jež budou žáky inspirovat, motivovat a budou pro ně představovat výzvu
- 2) Podporovat dobrý vývoj a výsledky žáků
- 3) Demonstrovat dobrou znalost vyučovaného předmětu a jeho kurikula
- 4) Plánovat a učit dobře strukturované lekce
- 5) Přizpůsobovat výuku v reakci na silné stránky a potřeby všech žáků
- 6) Přesně a efektivně hodnotit
- 7) Efektivně řídit chování žáků k zajištění kvalitního a bezpečného vzdělávacího prostředí
- 8) Naplňovat profesní požadavky a zodpovědnost v širším kontextu

(Departement for Education, 2011)

Jednotlivé cíle jsou konkretizovány a prakticky orientovány, neobsahují však žádné další indikátory či nástroje k prokázání jejich dosažení.

Druhá část Osobní a profesní etika (*Personal and Professional Conduct*) obsahuje etický kodex učitele. Ten definuje chování a postoje učitele požadované po celou dobu kariéry. Vnímáno jako potřeba udržovat důvěru veřejnosti v profesi a udržení vysoké úrovně etiky a chování ve škole i mimo ni. Dále musí mít učitelé na zřeteli charakter, politiku a praxi školy, na níž vyučují a udržovat vysoký standard vlastní účasti a dochvilnosti. Učitelé musí vždy jednat v rámci zákonných rámců, které určují jejich povinnosti a zodpovědnost. (Departement for Education, 2011)

V roce 2013 byly vydány upravené Standardy učitele raného dětství (*Teachers' Standards Early Years*) (National College for Teaching and Leadership, 2013). Specifikují dané kompetence pro práci s touto specifickou věkovou skupinou.

3.5.3 Belgie (Valonská část)

Soulad učitelské přípravy na vysokých školách je zajištěn dekretem z roku 2000, vymezujícím přípravné vzdělávání učitelů mateřských, primárních a nižších sekundárních škol. Tento dekret také definuje soubor třinácti profesních kompetencí učitele, který lze chápat jako obecný kompetenční rámec učitelské profese. Tento rámec je vyjádřen stručně, bez určení indikátorů kvality (Tomková, 2016):

„Kvalitní učitel nižších stupňů je ten, který:

- využívá všechny své znalosti z humanitních oborů pro efektivní analýzu a kvalitní řešení situací ve školní praxi, tj. ve třídě, mimo ni, i ve vztahu ke všem účastníkům edukačního procesu;
- pěstuje vzájemně dobré a přínosné partnerské vztahy s institucí, svými kolegy a rodiči žáků;
- je si vědom, co obnáší role učitele dle platných právních dokumentů a svou práci vykonává v souladu s těmito ustanoveními;
- ovládá oborové a pedagogicko-psychologické poznatky, které odůvodňují pedagogickou činnost;
- ovládá oborové didaktiky, které řídí pedagogickou činnost;
- prokazuje kulturnost důležitou pro probouzení zájmu žáků o všeobecnou kulturu;

- *rozvíjí kompetence spojené s nároky na učitelskou profesi;*
- *zodpovědně v každodenní praxi zvažuje etická hlediska;*
- *pracuje v týmu, vystupuje v zájmu školy;*
- *zná a respektuje školní kurikulární dokumenty, testuje je, hodnotí a vhodně aplikuje (přizpůsobuje);*
- *pěstuje kritický a samostatný vztah k minulému i budoucímu vědeckému poznání;*
- *plánuje, řídí a hodnotí fáze učení;*
- *reflektuje svou praxi a organizuje (systematicky plánuje) své další vzdělávání.“*

(Tomková 2016, s. 16 – 17; Décret définissant la formation initiale..., 2000)

V rámci současné reformy vysokých škol, probíhá i reforma učitelské přípravy. Její důležitou součástí je tvorba a přijetí nového rámce profesních kompetencí učitele. Jedná se o soubor sedmi profesních kompetencí:

Učitel má

- Komunikovat vhodným způsobem a vhodným jazykem v různých pedagogických situacích.
- Respektovat etický kodex a aplikovat jeho principy demokracie a odpovědnosti.
- Pracovat ve skupině, navazovat partnerské vztahy s rodinami a institucemi. Jednat jako sociální a kulturní prostředník v centru společnosti.
- Zaujmout přiměřeně kritický postoj k vědeckému pokroku a zavádět nové postupy do praxe.
- Rozvíjet vědomosti a dovednosti týkající se vyučovaných témat a obohacovat vlastní metody výuky.
- Chápat, řídit, usměrňovat a hodnotit učební situace, které vedou k rozvoji každého žáka ve všech oblastech.
- Vytvářet prostředí, které bude vybízet k sociální interakci a sdílení společných zkušeností, vytvářet prostředí, kde se každý cítí být akceptován.

(Tomková, 2016)

Jednotlivé kompetence jsou dále vymezeny konkrétními indikátory. Tento rámec vznikl na půdě vysokých škol připravujících budoucí učitele, což je pro jeho implementaci také zásadní. Je patrné zdůraznění znalostí, dovedností a postojů s ohledem na další funkce

školy. I v tomto případě se jedná o standard pro přípravné vzdělávání učitelů. (Conseil supérieur pédagogique, 2012)

Paralelně vznikal také Rámec profese učitele, konkrétně učitele primární školy (Tomková, 2016). Vznikal také jako dokument tvořený zdola, konkrétně skupinou učitelů sítě katolických univerzit a vysokých škol. Jeho podkladem byl profesiografický výzkum činností učitele. Je důležité si uvědomit, že je díky tomu především odrazem reality, kterou je potřeba důkladně reflektovat a využít směrem k přípravnému vzdělávání, či dalšímu vzdělávání. Nejedná se o ideál, ke kterému by mělo být směřováno.

3.5.4 Německo

Oblast školství je ve Spolkové republice Německo součástí kulturní svrchovanosti⁹ jednotlivých spolkových zemí. Alespoň minimální jednotnost zajišťuje Stálá konference ministrů kultu (dále KMK (*Kultusminister konferenz*)). Tento orgán se ujal navržení standardů pro učitelské vzdělání. Oporu v pestrosti přístupů jednotlivých spolkových zemí je možno v tomto ohledu hledat v základních znacích, které mají v určité míře všechny země společné. I přes značnou diferenciaci ve struktuře a obsahu učitelského vzdělávání v jednotlivých spolkových zemích, jsou tři fáze tohoto vzdělávání pro všechny budoucí učitele závazné: univerzitní studium, referendariát¹⁰ a další a následné vzdělávání. Společné napříč zeměmi je dále to, že studium učitelství je zaměřeno na jednotlivé stupně a typy škol a ve většině zemí je realizováno na univerzitách nebo vysokých školách. Kurikulum pak zahrnuje tři komponenty: obory se svými didaktikami, vědy o vzdělávání a praxe ve škole. Tyto společné znaky umožnily nalezení společného pohledu na standardy pro učitelské vzdělání a ovlivnily jejich strukturu. (Janík et al., 2014)

Vznikly tak standardy pro učitelské vzdělávání a standardy pro referendariát a státní závěrečnou zkoušku. Třetí fází (další a následné vzdělávání) se standardy nezabývají. Standardy jsou rozděleny na Standardy pro vzdělávání učitelů: vědy o vzdělávání (KMK, 2004) a Standardy pro obory a oborové didaktiky (KMK, 2008).

⁹ „Země jsou plně odpovědný za vzdělávání, vědu a kulturu – jedná se o tzv. kulturní svrchovanost zemí (*Kulturhoheit*)“ (Laudová 2016, s. 70).

¹⁰ Referendariát je „samostatná, prakticky orientovaná část učitelského vzdělávání, která následuje po (spíše teoretickém) univerzitním/vysokoškolském vzdělávání. Tato fáze sestává z praxe na školách a seminářů na univerzitě“ (Janík et al. 2014, s. 62).

Standard formuluje obsahové oblasti kurikula učitelského vzdělávání: Vzdělání a výchova, Povolání a role učitele, Didaktika a metodika, Učení se, vývoj a socializace, Výkonová a učební motivace, Diferenciace, integrace a podpora, Diagnostika, hodnocení a poradenství, Komunikace, Mediální vzdělávání, Rozvoj školy a Výzkum vzdělávání. Dále nabízí i didakticko-metodické přístupy věd o vzdělávání. (KMK, 2004)

Formulace kompetencí a standardů pro vědy o vzdělávání vycházejí z požadavků na učitelovo profesní jednání a promítá se do nich pojetí učitele:

- Učitelé jsou odborníci na učení a vyučování.
- Učitelé jsou si vědomi své výchovné úlohy.
- Učitelé jsou si vědomi své úlohy hodnotitele a poradce.
- Učitelé kontinuálně rozvíjejí své kompetence.
- Učitelé se podílejí na rozvoji školy.

(KMK, 2004)

Standardy jsou strukturovány do čtyř kompetenčních oblastí:

- Kompetenční oblast: Vyučování – Učitelé jsou odborníci na učení a vyučování.
 - Učitelé plánují výuku oborově a věcně odpovídajícím způsobem a realizují ji věcně a oborově korektně.
 - Učitelé tím, že vytvářejí učební situace, podporují učení žáků. Motivují žáky a vedou je k tomu, aby si všímali souvislostí a používali to, co se naučili.
 - Učitelé podporují schopnosti žáků autonomně se učit a jednat.
- Kompetenční oblast – Výchova – Učitelé plní své výchovné úlohy
 - Učitelé jsou si vědomi sociálních a kulturních podmínek života žáků a ovlivňují v rámci školy jejich individuální rozvoj.
 - Učitelé zprostředkovávají hodnoty a normy a podporují autonomní hodnocení a jednání žáků.
 - Učitelé nacházejí řešení obtíží a konfliktů ve škole a ve výuce.
- Kompetenční oblast – Hodnocení – Učitelé plní svoji úlohu hodnocení spravedlivě a zodpovědně
 - Učitelé diagnostikují učební předpoklady procesů žáků, cíleně žáky podporují a poskytují poradenství jim i jejich rodičům.

- Učitelé podchycují výkony žáků na základě transparentních měřítek posuzování.
- Kompetenční oblast – Inovace – Učitelé neustále rozvíjejí své kompetence
 - Učitelé jsou si vědomi specifických požadavků na povolání učitele, vnímají své povolání jako veřejný úřad se specifickou zodpovědností a povinnostmi
 - Učitelé vnímají svoje povolání jako trvalou učební úlohu.
 - Učitelé se podílejí na plánování a realizaci školních projektů a záměrů.

(Janík et al., 2014; KMK, 2004)

Každá kompetence má dále formulovány Standardy pro teoretické vzdělávání a Standardy pro praktické vzdělávání. Vzniká tak poměrně rozsáhlý soubor očekávaných výstupů, které by měl absolvent studia zvládnout.

Standardy pro obory a oborové didaktiky zpracovávají oborové kompetenční profily dvaceti obecně vzdělávacích oborů a speciální pedagogiky a pěti profesních oborů. Ty obsahují popisy kompetencí a obsah studia daného oboru. (Janík et al., 2014; KMK, 2008)

Standardy pro referendariát a státní závěrečnou zkoušku se snaží postihnout druhou fázi učitelského vzdělávání. Referendariát by měl propojovat oborové, oborově didaktické kompetence a kompetence získané v rámci studia věd o vzdělávání se školní praxí. Zahrnuje teorii, cvičnou výuku a reflexi. Obsahově jsou stanoveny požadavky ve shodě s požadavky na vědy o vzdělávání v rámci Standardů pro učitelské vzdělávání a jsou chápány jako jejich rozšíření. Na konci referendariátu následují státní závěrečné zkoušky¹¹ a měly by zjišťovat stav rozvoje kompetencí podle standardů pro vědy o vzdělávání. (Janík et al., 2014)

Vzhledem k výše uvedenému principu kulturní svrchovanosti spolkových zemí a povaze KMK jsou standardy pouze doporučením a jsou v reálu využívány jen sporadicky. Přesto je lze považovat za inspirativní, neboť jsou mimo jiné zacíleny na nastavení a hodnocení kvality učitelského vzdělávání v celé komplexnosti. Na rozdíl od návrhu českého standardu

¹¹ konkrétně druhé státní závěrečné zkoušky, první státní závěrečné zkoušky uzavírají 1. fázi učitelské přípravy – Univerzitní studium.

jsou formulovány pro jednotlivé komponenty učitelského vzdělávání, diferencovaně ke stupňům škol i aprobačním oborům¹².

¹² srovnej Starý 2014, s. 122-123

4 Učitelka mateřské školy

Termín učitelka mateřské školy se podařilo prosadit až ve 30. letech 20. století. Tím se také dostala učitelka mateřské školy mezi učitelské kategorie, aktuálně třetí nejpočetnější u nás (Opravilová, 2016). Specifičnost této kategorie ji dlouhodobě odsouvá na okraj profese z pohledu prestiže, deklarované potřeby úrovně přípravného vzdělávání či finančního ohodnocení. Ani vědomí důležitosti předškolního období zatím nestačí na odstranění důsledků rozvrstvení učitelské profese.

4.1 Profese učitelky MŠ

Opravilová (2016) popisuje obraz učitelky mateřské školy, který „vychází z představy ideální laskavé matky, jejíž péče o děti je podložena především mateřskými instinkty a láskou, obohacena příslušnými dovednostmi a vzděláním“ (Opravilová, 2016, s. 186). Je vnímána spíše jako osoba blízká, spíše nežli osoba úředně zmocněná. Je osobností, která je hybatelem aktivit, rádcem, vzorem i představitelem společenských vztahů, pravidel a řádu.

Také Syslová (2013) poukazuje na vnímání učitelky mateřské školy veřejností spíše jako matky, nežli profesionála. Přisuzuje to z části výraznou feminizací této profese. Poukazuje také na to, že je mnohdy za nejdůležitější charakteristiku této profese považována láska k dětem. Ta by však neměla být kritériem kvality, neboť „pouze s láskou k dětem si učitel mateřské školy dnes nevystačí“ (Syslová, 2013, s. 18). A zdůrazňuje potřebu dostatečné odborné vybavenosti pro každodenní praxi.

Šmelová definuje učitele mateřské školy jako „kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.“ (Šmelová a Nelešovská, 2009, s. 12)

Vycházeje z této definice, je třeba vnímat profesi učitelky mateřské školy jako velmi náročnou z pohledu potřebných znalostí, dovedností postojů a hodnot, tedy profesních kompetencí. Náročné pojetí profesních kompetencí souvisí s kurikulární reformou předškolního vzdělávání a tím i s proměnou rolí učitelky mateřské školy. V současnosti se nároky nadále zvyšují v několika oblastech.

Jednak je to aktuální potřeba individualizovaně vzdělávat, zejména v kontextu vzrůstající inkluze ve vzdělávání. Dále se jedná o schopnost začleňovat děti se sociálním znevýhodněním a řešení multikulturních otázek, zvládání jazykových a kulturních bariér u

dětí cizinců. Do působnosti učitelek mateřských škol se postupně dostává péče a vzdělávání dětí raného věku do tří let. Zároveň jsou na učitelku mateřské školy kladeny větší nároky při práci s dětmi před nástupem do základní školy, zejména s ohledem na vyrovnaní šancí úspěšného vstupu do primárního vzdělávání.

4.2 Odborná kvalifikace učitelky MŠ a legislativa

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů je základním legislativním dokumentem, který řeší odbornou kvalifikaci učitelky mateřské školy. Zákon také definuje předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka. Podle §3 jsou jimi:

- a) „plná způsobilost k právním předpisům*
- b) odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává*
- c) bezúhonnost*
- d) zdravotní způsobilost*
- e) znalost českého jazyka“*

Znění §6 tohoto zákona ukazuje možnosti kvalifikace učitelky mateřské školy:

- a) „vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy,*
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,*
- c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,*
- d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu*

vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku“

Česká legislativa tak umožňuje získat kvalifikaci na různých úrovních vzdělávání s tím, že je kvalifikace naprosto rovnocenná z pohledu legislativy, nikoli však z pohledu kvality. To obecně není v souladu s dalšími, především strategickými vzdělávacími dokumenty. Potřeba rychlé kvalifikovanosti množství učitelů tak dostala přednost před dlouhodobou jasně deklarovanou potřebou vysokoškolského vzdělávání pro náročnou profesi učitelky mateřské školy. To dokladuje především již výše citované rozšíření možností získání kvalifikace, které přinesla novela Zákona o pedagogických pracovnících (Zákon č. 198/2012 Sb.), kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů), která rozšířila možnosti kvalifikace o studium jiného pedagogického oboru doplněné kurzem celoživotního vzdělávání nebo dokonce dílčí zkouškou.

4.3 Profese učitelky z pohledu základních vzdělávacích dokumentů

Pro nahlížení na přípravné vzdělávání učitelek mateřských škol je třeba si ujasnit, co je v praxi po učitelkách mateřských škol vlastně žádáno, na co mají být připraveny v rámci své profesní přípravy. S ohledem na současné změny nejen v preprimárním školství bude tato kapitola zaměřena na základní dokumenty, které tyto změny uvedly do pohybu a které definují současný stav a požadavky na předškolní vzdělávání včetně kompetencí učitelky mateřské školy.

4.3.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV, 2016) je základním a závazným dokumentem, který určuje podobu předškolního vzdělávání

v České republice. Na profesní kompetence učitelky mateřské školy nahlíží především skrze kapitolu *Povinnosti učitele mateřské školy*, kde je řešena odpovědnost učitele, jeho odborné činnosti a principy, které by měl aplikovat při práci s dětmi i ve vztahu k jejich rodičům. Dále je důležité si uvědomit proměny pojetí předškolního vzdělávání daného tímto dokumentem, především jeho principy.

Osobnostní orientované pojetí předškolní výchovy¹³ klade vysoké nároky na učitelku mateřské školy. To platí zejména pro pedagogickou, psychologickou a didaktickou stránku kompetencí učitelky mateřské školy. Do vybavenosti učitelky patří znalosti vývojových specifíků dětí předškolního věku, aby dokázala zvládat specifika edukace předškolního dítěte a využívala vhodné metody a formy práce. Z důvodu naplnění principu individualizace ve vzdělávání je třeba vysoká míra diagnostické kompetence, aby učitelka dokázala zjistit stav na počátku i následné pokroky dítěte. *„Takovéto pojetí vzdělávání umožňuje vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady. V předškolním vzdělávání tak mohou být vytvářeny třídy s věkově homogenním i heterogenním uspořádáním, kde mohou děti vykazovat rozdílné vzdělávací možnosti a potřeby, včetně speciálních.“* (RVP PV, 2016, s. 7 – 8)

RVP PV přímo definuje odborné činnosti, které by měl vykonávat učitel mateřské školy:

- *„analyzuje věkové a individuální potřeby dětí a v rozsahu těchto potřeb zajišťuje profesionální péči o děti, jejich výchovu i vzdělávání;*
- *realizuje individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí, rozšiřování jejich kompetencí (schopností, dovedností, poznatků, postojů);*
- *samostatně projektuje výchovné a vzdělávací činnosti, provádí je, hledá vhodné strategie a metody pro individualizované vzdělávání dětí;*
- *využívá oborové metodiky a uplatňuje didaktické prvky odpovídající věku a individualitě dětí;*
- *projektuje (plánuje) a provádí individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami;*

¹³ Filosofii osobnostně orientovaného přístupu předložila již v roce 1991 doc. Eva Opravilová, následně se osobnostním pojetím dítěte se zabýval prof. Zdeněk Helus.

- *provádí evaluační činnosti – sleduje a posuzuje účinnost vzdělávacího programu, kontroluje a hodnotí výsledky své práce, monitoruje, kontroluje a hodnotí podmínky vzdělávání;*
- *provádí pedagogickou diagnostiku, sleduje a hodnotí individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení, výsledky evaluace samostatně uplatňuje v projektování (plánování) i v procesu vzdělávání;*
- *odborně vede další zaměstnance mateřské školy, kteří se podílejí na péči, výchově a vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními;*
- *provádí poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí v rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím učitele a možnostem mateřské školy;*
- *analyzuje vlastní vzdělávací potřeby a naplňuje je sebevzdělávacími činnostmi;*
- *eviduje názory, přání a potřeby partnerů ve vzdělávání (rodičů, spolupracovníků, základní školy, obce) a na získané podněty reaguje.“*

(RVP PV, 2016, s. 43)

Jako důležitou je možné dále vnímat oblast komunikace. Vysoká úroveň komunikačních kompetencí je třeba pro naplnění principů respektující komunikace s dítětem, poskytování vhodné zpětné vazby či při facilitaci vytváření neformálních vztahů dětí ve třídě. Komunikační kompetence se dále uplatňuje při komunikaci s rodiči a kolegy a dalšími partnery. Právě řada typů komunikačních partnerů a odlišností v úrovni komunikace klade na učitelku zvýšené nároky a potřebu rozvoje této oblasti profesních kompetencí.

4.3.2 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha (2001) již sice s novým časovým obdobím a novým dokumentem pozbyl platnosti, přesto je vhodné připomenout některé myšlenky a plány související s přípravou učitelů v něm obsažené. Zejména pro porovnání s aktuální strategií a dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 — 2020.

Dokument se problematikou učitelské profese zabýval z mnoha různých směrů. Předpokládal přijetí legislativy předpisující profesní standard, který by stanovoval obecné i specifické předpoklady pro vstup do profese. Standard by pomohl srovnat dnes výstupní úroveň absolventů učitelské přípravy, neboť by byl kritériem pro akreditaci studijních

programů. „Standard bude rovněž obsahovat závaznou rámcovou strukturu výstupních požadavků, definovat klíčové komponenty učitelské kvalifikace (odborně předmětové, všeobecně vzdělávací a osobnostní, pedagogicko-psychologické, předmětově didaktické a prakticko-pedagogické) a z nich vyplývající strukturu složek studia.“ (Národní program..., 2001, s. 43)

Dokument jasně deklaroval potřebu zavedení bakalářského stupně studia pro učitelky mateřských škol: „Vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání na úrovni bakalářského studia na pedagogických fakultách univerzit nebo na vyšších odborných školách s akreditací pro bakalářské studium. Toto opatření chápat i jako snahu o zvýšení jejich sociálního a profesního statusu.“ (Národní program..., 2001, s. 47)

V návaznosti na to vidí jako nutnost obnovení systému uvádění učitelů do praxe. Nedostatečnou účinnost přípravy učitelů viděl také v pojetí fakultních škol. Proto cítil potřebu vytvořit legislativu, která by vymezovala vztahy mezi fakultní školou a pedagogickou fakultou tak, jak tomu je u fakultních nemocnic.

Dokument se také zabýval potřebou vytvořit systém kariérního postupu, založeného na diferenciaci a konkretizaci pedagogických činností.

Tento dokument ukazoval na potřebné změny v pregraduálním vzdělávání učitelů. Směrem k profesní přípravě učitelky mateřské školy jde o tyto kroky:

- zvýšit minimální úroveň vzdělání na vysokoškolské nebo vyšší odborné bakalářského typu
- vytvořit standard učitelské kvalifikace jako kritérium pro akreditaci studijních programů
- vypracovat a zavést nástroje pro výběr uchazečů vhodných pro učitelské povolání
- vymezit postavení a roli fakultních škol v šíření nového pojetí vzdělávání a v zajišťování pedagogické praxe
- podpořit rozvoj oborových a předmětových didaktik
- obnovit praxi uvádění nastupujících učitelů

- transformovat současné střední pedagogické školy na vyšší odborné školy nebo na střední školy se všeobecně vzdělávacími programy s případným pedagogickým zaměřením (bez poskytování plné učitelské kvalifikace)

Z výše uvedeného je patrné, že v rámci profese učitele se neustále řeší stejné otázky. Co se týče učitelky mateřské školy, prakticky žádný z deklarovaných kroků nebyl naplněn v celé své šíři. Díky této nekonceptnosti tak vznikají rezidua v podobě úrovně kvalifikace při různých úrovních vzdělání apod.

4.3.3 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2015 – 2020)

Strategie v oblasti předškolního vzdělávání vytyčuje cíle, které kladou a budou klást zvýšené nároky na profesi učitelky mateřské školy. Jedná se zejména o zavedení posledního roku předškolního vzdělávání jako povinného, včasnou diagnostiku potíží dítěte v průběhu předškolního období s cílem eliminovat odklady školní docházky či cílené zvyšování účasti na předškolním vzdělávání dětí ze skupin a lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Také je pravděpodobné, že se rozšíří působení učitelky mateřské školy i na vzdělávání a péči o děti do 3 let. (Strategie..., 2014, s. 15)

I přes zjevné nároky na profesi se však ve Strategii píše pouze o zahájení diskuze o obsahu vzdělávání učitelů mateřských škol a možném požadavku na jejich vyšší kvalifikaci. V dlouhodobém záměru je pak rozvedeno pomocí dvou opatření:

- „A.5.1 - Připravit analytický podklad pro diskuzi o potřebě vyšší kvalifikace učitelů mateřských škol a projednat možnost zvýšení kvalifikace učitelů v mateřských školách s Asociací předškolní výchovy, Asociací středních pedagogických škol, dalšími profesními organizacemi a dalšími odborníky v oblasti předškolního vzdělávání.
- A.5.2 - Zahájit diskuzi o úrovni kvalifikačních předpokladů pro výkon učitele mateřské školy.“

(Dlouhodobý záměr..., 2014, s. 15)

Požadavek výlučně vysokoškolské profesní přípravy učitelek mateřských škol je tedy i pro následující období odkázán pouze do roviny diskuzí. Jeho realizace je vlivem nejednotnosti a nekonceptnosti vzdělávací politiky zatím v nedohlednu.

4.4 Kompetence učitelky MŠ, profesní standard a vzdělávací standard

Na konferenci *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (2001) byl model profesního standardu Vašutové odborníky upraven pro jednotlivé kategorie učitelů. Vznikla tak upravená varianta pro učitelku mateřské školy (Příloha 15: Model profesního standardu Vašutové, úprava pro učitele mateřské školy). Varianta je uvozena rámcovou prokazatelností, která již nepočítá s jinou než terciální přípravou na profesi. Sedm kompetencí je stejně jako u původního modelu rozpracováno do atributů, které odpovídají specifikům učitelství pro mateřské školy. Návrh obsahuje i studijní disciplíny, které by měly dané kompetence ideálně naplňovat. (Walterová, 2001)

V tomto ohledu se v duchu koncepčního a vývojového modelu profesionalizace učitelů (Vašutová, 2004) dá hovořit již o vzdělávacím standardu. Vznikl tak komplexní materiál, který začaly využívat některé pedagogické fakulty (např. UP v Olomouci, MU v Brně, ZČU v Plzni) jako inspiraci při tvorbě nebo úpravách kurikula studijního programu oboru Učitelství pro mateřské školy (Nelešovská et. al, 2007; Syslová et al., 2014; Čábalová et al., 2014). I s ohledem na to byl tento koncept využit pro potřeby této práce.

4.5 Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy

Novějším konceptem je Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy (Syslová, 2013). Vznikl modifikací nástroje Rámec profesních kvalit učitele, který vznikl v rámci projektu MŠMT Cesta ke kvalitě a jehož východiskem byly podklady pro tvorbu standardu kvality profese učitele (viz kapitola 3.4.3). Jedná se o nástroj určený pro hodnocení a sebehodnocení kvality učitele. Z pohledu modelu profesionalizace učitelů (Vašutová, 2004) se jedná o evaluační koncept.

Základem rámce jsou profesní činnosti, v nichž se projevují profesní kompetence. Jsou vyjádřeny kritérii kvality, které jsou rozpracována do indikátorů kvality v osmi oblastech:

- Plánování
- Prostředí pro učení
- Procesy učení
- Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí
- Reflexe výuky
- Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
- Spolupráce s rodiči a širší veřejností

- Profesní rozvoj učitele

Předpokladem kvality těchto činností je jednání učitele v souladu s etickými principy učitelské profese a nezbytná úroveň jeho profesních znalostí. (Syslová, 2013)

Rámec je vhodným nástrojem pro sebehodnocení učitelky mateřské školy a bylo by možné jej využít i jako nástroj pro hodnocení rozvoje kompetencí studentů. V kontextu této práce však tento nástroj vznikl až po realizaci větší části výzkumného šetření.

5 Vzdělávání učitelek mateřských škol

Na vzdělávání učitelek mateřských škol je možno nahlížet v historickém, aktuálním či mezinárodním kontextu. Všechny tyto roviny přináší porovnání různých přístupů k pregraduální přípravě na profesi učitelky mateřské školy. Jednotlivé roviny mohou přinést pochopení současného stavu či hledat další možnosti a řešení jeho optimalizace.

5.1 Vzdělávání učitelek mateřských škol v historickém kontextu

5.1.1 Vznik nové profese a vzdělávání pěstounek

Původně pro pracovnice veřejných předškolních zařízení vznikajících od 30. let 19. století, neexistovala žádná profesní institucionální příprava. Jednalo se o zkušené ženy a základním kritériem výběru byla jejich bezúhonnost (Opravilová, 2004). To vyplývalo z původního sociálního zaměření těchto zařízení.

Sociální zaměření značně překročila pražská vzorná opatrovna Na Hrádku. Pracoval zde odborný učitel a opatrovnice. Kvalifikace odborného učitele určovaly stanovy opatrovny. Základním kritériem byla osobní mravní zachovalost a vynikající morálka učitele. Rovněž se však vyžadovalo pedagogické vzdělání. Učitelé i opatrovnice museli prokázat výbornou znalost českého i německého jazyka (Uhlířová, 2002). Prvním učitelem opatrovny Na Hrádku byl J. V. Svoboda. Svoboda původně studoval v kněžském semináři, ale před vysvěcením z něj vystoupil. Následně studoval jednoletý kurz pro učitele při normální škole na Malé Straně v Praze (Uhlířová, 2002). „*Jeho opatrovna zároveň sloužila jako středisko přípravy a vzdělávání učitelů (tzv. preparanda) a Svoboda jako její „vzorný učitel“ měl „povinnost prakticky vyučovat v tomto oboru budoucí pedagogy nebo školní mládež“.* Odtud lze odvozovat počátek chápání předškolní výchovy jako záležitosti profesionální, na níž je nutno se odborně připravovat“ (Opravilová, 2004, s. 45).

Rozvoj dalších předškolních zařízení však následně směřoval k pečovatelskému zaměření. S tím souvisí i označení pěstounka a přesvědčení, že se pro toto povolání hodí pouze ženy (Opravilová, 2004).

Na návrh Marie Riegrové-Palacké pražské městské radě vznikl v roce 1869 nový ústav pro děti od 3 do 6 let pod názvem „Opatrovna a škola mateřská“ (Chlup et. al., 1928). Marie Riegrová-Palacká nechala vyslat dvě absolventky učitelského ústavu, Barboru Ledvinkovou a Marii Müllerovou, na zahraniční studijní cestu. Hlavním cílem byla

návštěva kurzu v Ústavu pro vzdělávání pěstounek v Paříži vedeném Marie Pape-Carpentierovou. Barbora Ledvinková poté byla první pěstounkou v 1. české mateřské škole u sv. Jakuba v Praze. Ta se její zásluhou stala vzorovým ústavem s vlastní koncepcí vytvořenou spojením českých, francouzských a německých prvků předškolní výchovy. Po zavedení Kursu ku vzdělávání pěstounek při Ústavě ku vzdělávání učitelek v Praze jej Ledvinková vedla (Trubíniová, 2009).

Prvním legislativním rámcem, určujícím požadavky na pěstounky byl Výnos ministerstva kultu a vyučování č. 1147 ze dne 22. 6. 1872, který v §12 stanovuje, že vychovávat v mateřské škole může jen zkušená pěstounka s prokázanou předepsanou způsobilostí a v §13 stanovuje, že opatrovníci může být každá bezúhonná osoba, která je duševně i tělesně zdráva. Nařízení ministerstva vyučování č. 7114 ze dne 26. 5. 1874 dále stanovilo profesní přípravu pěstounek mateřských škol. Ta měla na svém počátku podobu jednoletého kurz při ženských učitelských ústavech.

Organisační statut ústavu ku vzdělání učitelův a učitelek veřejných obecných škol v Rakousku (1874) vydaný tímto nařízením řeší podobu kurzů v §93-§103. V prvé řadě řeší podmínky přijetí do kurzu:

- a) věk alespoň 17 let
- b) mravní bezúhonnost a tělesná zdatnost
- c) přípravné vzdělání z náboženství, vyučovacího jazyka, zeměpisu, dějepisu, počtů, měřičství, přírodopisu a fyziky
- d) hudební sluch a dobrý zpěvný hlas

O dvanáct let později, 31. 7. 1886, vyšel nařízením ministra záležitostí duchovních a vyučování č. 6031 Organisační statut ústavů ku vzdělávání učitelů a učitelek, který snížil potřebný věk k přijetí do kurzu na šestnáct let. Do kurikula byl přidán učební předmět náboženství a byl upraven obsah předmětu tělocvik. Pro ukázkou počátku kurikula přípravy učitelek mateřských škol a historické porovnání jsou dále uvedeny obsahy předmětů. Tabulka 3 pak uvádí hodinovou dotaci jednotlivých předmětů.

Náboženství – obsah předmětu určovaly dle nařízení ministerstva vrchní církevní úřady.

Nauka o vychovávání a theorie školy mateřské – obsahem předmětu byl tělesný a duševní vývoj dítěte, účely a prostředky vychovávání v dětském věku, podstata a význam

mateřské školy, úkol mateřské školy, výchovacci prostředky, povinnosti pěstounky, vnější úprava mateřské školy – její dějepis a literatura, poučení o opatrovnách a jeslích.

Praktická cvičení ve škole mateřské – obsahem byla organizovaná hospitační a praktická činnost v předškolním zařízení.

Vyučování jazykové a věcné – obsahem předmětu bylo čtení prózy i poetiky, čítací knihy a rétorika. Studentky vypracovávaly měsíčně dvě domácí a jednu školní práci.

Kreslení od ruky – obsahem předmětu byla kresba a malba různými výtvarnými technikami. Předmět byl podobný dnešní výtvarné výchově.

Výtvarné práce – obsahem předmětu bylo seznámení s různými materiály, nástroji a tvary.

Zpěv – obsahem předmětu bylo cvičení hlasu a sluchu, seznámení s vhodnými písněmi k hrám a didaktika zpěvu.

Tělocvik – obsahem předmětu byla cvičení pořadová, prostná a na nářadí, tělocvičné hry a didaktika tělocviku.

(Organisační statut ústavů ku vzdělávání učitelů a učitelek, 1974, 1913)

Tabulka 3 – Hodinová dotace učebních předmětů jednoletých kurzů pro pěstounky; zdroj: Organisační statut ústavů ku vzdělávání učitelů a učitelek veřejných škol, 1913

Učební předmět	Týdenní hodinová dotace
Náboženství	1
Nauka o vychovávání a theorie školy mateřské	3
Praktická cvičení ve škole mateřské	8
Vyučování jazykové a věcné	6
Kreslení od ruky	2
Výtvarné práce	2
Zpěv	2
Tělocvik	1
Celkem	25

5.1.2 Od pěstounky po učitelku mateřské školy

Na základě Výnosu ministerstva kultu a vyučování č. 3632 ze dne 3. 7. 1914 byla rozšířena příprava pěstounek při ženských učitelských ústavech z jednoročního na dvouletý kurz. Výnos také změnil podmínky pro přijetí do kurzu tak, že bylo zapotřebí:

- a) dovršení 16 let do zahájení školního roku
- b) mravní bezúhonnost a tělesná způsobilost
- c) přípravné vzdělání předepsané k přijetí do ústavu ku vzdělání učitelek
- d) zručnost v ženských pracích, jež odpovídalo učebnímu cíli měšťanské školy
- e) hudební sluch a dobrý zpěvný hlas

(Výnos ministerstva kultu a vyučování č. 3632, 1914)

Výnosem Ministerstva školství a národní osvěty č. 151.780/33-I ze dne 30. 5. 1934 se sjednotilo dosavadní názvosloví v oboru správy mateřských škol na termínech mateřská škola a učitelka mateřské školy.

Rozšíření délky trvání kurzu z jednoho na dva roky znamenalo změnu osnov. Počet učebních předmětů se zvýšil. Díky delší době studia se zvýšila hodinová dotace jednotlivých předmětů. Poprvé byly obsahem kurikula předměty nezávazné. Předměty a jejich hodinovou dotaci ukazuje tabulka (Tabulka 4).

Tabulka 4 – Hodinová dotace učebních předmětů dvouletých kurzů pro pěstounky, zdroj: Kovaříček, 1972

Učební předmět	Týdenní hodinová dotace	
	1. ročník	2. ročník
Náboženství	1	1
Vychovatelství	2	2
Nauka o škole mateřské	1	1
Praktická cvičení ve škole mateřské	6	6
Jazyk vyučovací	3	3
Učení věcné	2	2
Kreslení od ruky a modelování	2	2
Výtvarné práce	2	2
Ženské ruční práce	2	2
Zpěv	2	2
Tělocvik	2	2
Nezávazné předměty		
Živý jazyk	3	3
Hra na housle	2	2
Hra na klavír	2	2
Celkem	32	32

V roce 1925 došlo výnosem ministerstva školství a národní osvěty č. 60.063-II, 1925 k drobným úpravám kurikula. Byla navýšena hodinová dotace jazyka vyučovacího na úkor praktických cvičení. Tento krok měl být využit pro gramatiku a četbu významných literárních děl. Celkově se jednalo o změnu v rozsahu tří týdenních vyučovacích hodin za studium (Kovaříček, 1972).

5.1.3 Vlastní aktivita učitelek na svém vzdělávání

Přechod mateřských škol pod dikci ministerstva sociální práce posílilo pečovatelské zaměření mateřských škol. To znamenalo zpomalení reformy mateřských škol i vzdělávání učitelek mateřských škol.

Potřebu reformy svého vzdělávání si uvědomovaly samotné učitelky a usilovaly o ni. Již v roce 1908 Ida Jarníková na 5. sjezdu pěstunek vznesla požadavek vysokoškolského vzdělávání. Konkrétně žádala pořádání doplňujících kurzů a doplňujících přednášek pro učitelky při univerzitním pedagogickém semináři. V návrhu zákona o mateřských školách byl požadavek na vysokoškolské vzdělání učitelek mateřských škol deklarován. Nepříznivá hospodářská situace však vedla k jeho odkladu (Opravilová, 2004). Učitelky tak začaly být sami v této oblasti aktivní a organizovaly vlastní vzdělávací akce. V roce 1927 uspořádaly v Praze a v Brně vysokoškolský kurz pro učitelky mateřských škol, na kterém přednášeli přední čeští vysokoškolští pedagogové a vědci jako Velinský, Teyschl, Šeracký, Trávníček, Seemann a Chlup (Chlup, 1928). Přednášky tematicky pokrývaly oblasti z biologie a hygieny, psychologie dětství, diagnostiky rozumových schopností, estetiky, fonetiky a logopedie, sociologie, etiky a pedagogiky. Čtrnáctidenního kurzu se účastnily učitelky z Čech, Moravy, Slovenska a Podkarpatské Rusi.

O dva roky později (25. října 1929) založil Václav Příhoda v Praze soukromou pedagogickou fakultu. To umožnilo profesní vzdělávání učitelek mateřských škol na vysokoškolské úrovni. Posluchači této školy museli být řádnými nebo mimořádnými posluchači na univerzitě nebo jiných vysokých školách. Statut soukromé pedagogické fakulty určoval první čtyři semestry jako obecnou přípravu učitelů všech stupňů. Dále bylo možné pokračovat v dvouletém studiu, které bylo zaměřené na vědeckou práci v oboru výchovy. (Příhoda, 1937)

5.1.4 Vzdělávání učitelek mateřských škol v letech 1934 – 1945

Od roku 1934 je možné v souvislosti s výnosem ministerstva školství a národní osvěty hovořit o vzdělávání učitelky mateřské školy. V roce 1935 pozměnil další výnos název vzdělávací instituce na Ústavy pro vzdělávání učitelek mateřských škol. Ve školním roce 1937/1938 začal platit nový Organizační statut ústavů pro vzdělání učitelek mateřských škol (1937). Jeho krátké využití způsobila okupace a následné neotevření prvních ročníků ve školním roce 1939/1940. Posléze byly ústavy až do roku 1944 zcela uzavřeny. Až koncem války ve školním roce 1944/45 nastoupily do prvního ročníku nové posluchačky (Macháčková, 2007).

Podle Organizačního statutu ústavů pro vzdělávání učitelek mateřských škol (1937) byly předměty členěny na povinné a nepovinné. Hodinovou dotaci ukazuje tabulka (Tabulka 5).

Tabulka 5 – Hodinová dotace předmětů na Ústavech pro učitelky mateřských škol v letech 1937-1946, zdroj: Organizační statut ústavů pro vzdělávání učitelek mateřských škol, 1937

Povinné předměty	Týdenní hodinová dotace	
	1. ročník	2. ročník
Náboženství	1	1
Vychovatelství	2	3
Praktická cvičení v mateřské škole	4	5
Nauka o mateřské škole	2	2
Jazyk vyučovací	5	4
Jazyk německý	3	3
Kulturní dějiny	1	-
Občanská nauka a sociální péče	1	1
Přírodní nauky	2	2
Tělověda a zdravotní péče	1	1
Kreslení a modelování	2	2
Výtvarné práce	2	2
Ženské ruční práce a vaření	2	2/3
Zpěv	2	2
Tělesná výchova	2	2
Celkem povinné předměty	32	32/33
Nepovinné předměty		
Druhý cizí jazyk	2	2
Hra na housle	2	2
Hra na klavír	2	2

Organizační statut z roku 1937 podrobně popisuje přijímací řízení. Základní podmínky zůstaly prakticky nezměněny. Statut však popisuje i obsah přijímací zkoušky. Byla složena ze tří částí: písemné, ústní a ze zkoušky hudebnosti. Písemná část obsahovala pravopisný diktát a slohové cvičení z vyučovacího jazyka, dva příklady početní a jeden měříčský z počtů a měříčství. Ústní část zkoušky byla pouze z vyučovacího jazyka. Kandidátka přečetla úryvek z literárního díla a následně jeho obsah volně převyprávěla a provedla mluvnický rozbor. Obsahem zkoušky hudebnosti bylo zazpívat udaný tón na samohlásce, rozlišit vysoké, nízké, dlouhé a krátké tóny, rozložit hraný akord na tóny. Dále musela umět číst noty, pomlky, určit takt a zazpívat známou píseň.

5.1.5 Vzdělávání učitelek mateřských škol v letech 1946 – 1989

V roce 1946 získalo vzdělávání učitelek krátce vysokoškolský charakter i status. Příprava probíhala na nově vzniklých pedagogických fakultách. Studium mělo být čtyřsemestrové, ale hned na začátku bylo studium zkráceno na pouhé dva semestry. Navíc „*podle programu studia v přípravě převažovaly všeobecně kulturní informace a povšechná orientace v pedagogicko-psychologické propedeutice nad fundovaně pojatou profesní specializací*“ (Oprailová, 2004, s. 47).

Potřeba většího počtu předškolních zařízení plynoucí z větší zaměstnanosti žen po roce 1948 vedla v roce 1950 k převedení vzdělávání učitelek mateřských škol na středoškolskou úroveň. Ta měla podobu čtyřletého pedagogického gymnázia. Gymnázia byla v roce 1953 transformována na střední pedagogické školy. Studium zde bylo tříleté a bylo ukončeno maturitou. Následně absolventky střední pedagogické školy pracovaly jeden rok pod vedením zkušené učitelky. Teprve poté získaly učitelskou kvalifikaci. V roce 1960 byla pedagogická praxe integrována do studia a studium bylo čtyřleté.

V roce 1970 se příprava učitelek mateřských škol vrací na vysokou školu jako další možnost studia. Studovat bylo možné na pedagogických fakultách v Praze a Olomouci. Zpočátku bylo studium v denní i v dálkové formě. Později byla denní forma zrušena a zůstalo pouze studium v dálkové formě na pedagogické fakultě v Praze (Oprailová, 2004).

Tříleté studium a roční řízené praxe

Vydání zákona 31/1953 Sb. „O školské soustavě a vzdělávání učitelů“ ze dne 7. 5. 1953 přineslo zásadní změny ve vzdělávání učitelek mateřských škol. Hlavní změnou bylo

zřízení tříletých středních pedagogických škol. Absolventka školy získala pouze „zatímní vysvědčení způsobilosti“ a dále musela absolvovat roční řízenou praxi v mateřské škole. Učitelskou kvalifikaci získala až po jejím úspěšném zvládnutí.

Předpokladem pro přijetí byly dobré výsledky v českém jazyce, hudební výchově, výtvarné výchově a tělesné výchově na základní škole. Příjímací zkoušky obsahovaly i talentovou část. Další podmínkou byla dobrá fyzická a psychická kondice. Uchazečka nesměla mít vadu řeči a musela projít vyšetřením na bacilonosičství s negativním výsledkem.

Český jazyk, pedagogika, psychologie, biologie a hygiena byly základem pro odborné předměty a praxi. Podstatnou částí rozsahu výuky byly esteticko-výchovné předměty (Coufalík, 1983). Přehled předmětů a hodinovou dotaci uvádí tabulka (Tabulka 6). Kromě toho bylo obsahem studia dvoutýdenní souvislá pedagogická praxe na mateřské škole.

Roční řízená praxe měla za cíl rozvíjet pedagogickou práci absolventek v průběhu prvního roku jejich působení v mateřské škole. Kromě vlastní praxe absolvovali praktikantky další odborné studium. To mělo formu uvádění ředitelkou mateřské školy, měsíčních konzultací a závěrečného kurzu na pedagogické škole a závěrečného pohovoru (Kovaříček, 1972).

Šestihodinová konzultace se věnovala úvodu do marxismu-leninismu, otázkám z pedagogiky a psychologie předškolního věku a otázkám metodickým. Desetidenní závěrečný kurz byl zaměřen na témata:

- kulturně osvětová práce učitelky (10 hodin)
- poruchy řeči a výchova správné výslovnosti u dětí (15 hodin)
- maňáskové divadlo (16 hodin)
- seznámení se správnou a hospodářskou agendou ředitelky mateřské školy (4 hodiny)
- nácvik v zacházení s promítacím přístrojem (4 hodiny)

Tříleté studium s následnou roční řízenou praxí trvalo poměrně krátce. Absolventky studia přicházely do mateřských škol v příliš nízkém věku a nebyly dostatečně zralé pro zvládnutí práce s předškolními dětmi. Proto již v roce 1960 došlo ke změně na čtyřleté studium s praxí integrovanou do studia.

Tabulka 6 – Hodinová dotace předmětů na tříletých pedagogických školách pro učitelky mateřských škol, zdroj: Kovaříček, 1972

Předmět	Týdenní hodinová dotace						
	Ročník	I.		II.		III.	
	Pololetí	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Mateřský jazyk a literatura		6	6	5	5	5	5
Ruský jazyk a literatura		3	3	2	2	2	2
Matematika		4	4	2	2		
Fyzika		2	2	2	2		
Chemie a mineralogie		2	2				
Biologie		2	2	2	2	2	2
Zeměpis		3	3	2	2		
Dějepis		2	2	2	2	2	2
Psychologie a logika				2	2	2	
Pedagogika a dějiny pedagogiky				3	3	4	4
Pedagogická praxe				1	2	4	4
Hygiena dítěte předškolního věku				3			
Výtvarná výchova s metodikou		4	3	2	2	2	2
Hudební výchova s metodikou		2	2	2	2	2	2
Hra na hudební nástroj		2	2	2	2	2	2
Tělesná výchova s metodikou		2	3	2	2	3	3
Ruční práce a práce na zahradě					2	2	3
Metodika mateřského jazyka a rozvíjení poznání						2	2
Celkem		34	34	34	34	34	33

Čtyřleté studium na pedagogické škole

Systém čtyřletého studia vznikl v roce 1960 a přetrval ve své podobě jako hlavní způsob přípravy učitelek mateřských škol až do poloviny devadesátých let. Během této doby byly učební plány několikrát upravovány, ale základní principy a struktura kurikula středoškolské přípravy učitelky mateřské školy se neměnily.

Tabulka 7 uvádí přehled předmětů a jejich časovou dotaci dle učebního plánu, který platil od školního roku 1964/1965. Kromě zde uvedeného studium obsahovalo závěrečnou šestitýdenní souvislou pedagogickou praxi ve druhém pololetí čtvrtého ročníku a šest týdnů souvislé výrobní praxe v průmyslu, zemědělství a zázemí mateřské školy v průběhu celého studia.

Tabulka 7 – Hodinová dotace předmětů na čtyřletých pedagogických školách obor učitelství mateřských škol, zdroj: směrnice ministerstva školství a kultury č. 24 ze dne 20. 2. 1964

Předmět	Týdenní hodinová dotace			
	I.	II.	III.	IV.
Občanská nauka a úvod do marxismu-leninismu	1	1	1	2
Vyučovací jazyka literatura	4	3	3	3
Ruský jazyk a literatura	2	2	2	2
Dějepis	2	2	2	
Zeměpis	2			
Matematika	2	2	2	
Fyzika	2	2		
Chemie	2	2		
Biologie	3	3		
Biologie dítěte a zdrav. péče			2	2
Psychologie		3	1	1
Pedagogika		3	2	3
Pedagogická praxe		1	3	6
Metodika rozvíjení řeči a poznání			2	1
Hudební výchova s metodikou	2	2	3	3
Hra na hudební nástroj	2	2	2	2
Výtvarná výchova s metodikou	2	2	3	3
Tělesná výchova s metodikou	3	3	3	3
Ruční práce a práce na zahradě s metodikami		2	2	
Výrobní práce	6			
Základy hospodaření a čs. práva				1
Logopedie				1
Praktikum audiovizuálních pomůcek	1			
Praktikum maňáskového divadla			2	
Konzultace volitelných maturitních předmětů				1
Celkem povinné předměty	36	35	35	34
Nepovinné předměty				
Další živý jazyk	2	2	2	2
Sborový zpěv	2	2	2	2
Sportovní hry	2	2	2	2
Výtvarné praktikum	2	2	2	2
Psaní na stroji				2

5.1.6 Vzdělávání učitelek mateřských škol po roce 1989

Počátkem devadesátých let klesá poptávka po absolventech SPgŠ. Bylo to dáno menší potřebou mateřských škol, které tak byly rušeny. Pod tlakem společenských změn a trhu práce vznikl v roce 1993 sdružený obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Studium tak připravovalo nejen pro profesi učitelky mateřské školy, ale také vychovatele ve školních a mimoškolních zařízeních, tj. školních družin a klubů, centrech volného času, dětských domovech a domovech mládeže, ústavech sociální péče pro děti a mladistvé apod. U takového oboru se odborná příprava stala předimenzovanou a mělkou (Zapletalová, 2002).

S kurikulární reformou přišla i reforma tohoto oboru, který je od roku 2009 realizován podle Rámcového vzdělávacího programu pro odborné vzdělávání.

Novela školského zákona z roku 1995 otevřela možnost vzdělávání na vyšších odborných školách. Vzhledem k tomu, že vznikaly často při středních školách, obsahová náplň i charakter studia se příliš nelišil. Rozdíl byl zejména v organizaci studia. Především nevyjasněnost koncepce vyšších odborných škol jako takových, zaběhnutá středoškolská příprava a rozvíjející se vysokoškolská příprava učitelek mateřských škol vedla k minoritnímu využití této cesty pregraduální přípravy na profesi učitelky mateřské školy. V současné době poskytují vzdělání v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika pouze dvě školy.

Učební plán pro SPgŠ z roku 1998

Učební plán z roku 1998 obsahuje povinné předměty rozdělené na všeobecně vzdělávací a odborné předměty. Dále volitelné předměty pro specializaci v hudební, výtvarné, tělesné, dramatické výchově nebo semináře či další cizí jazyk. Hodinová dotace je uvedena v tabulce (Tabulka 8).

Rozpracování učebního plánu bylo v kompetenci ředitele školy včetně úpravy hodinové dotace jednotlivých předmětů až do 10% celkového počtu týdenních vyučovacích hodin určeného učebním plánem s tím, že z učebního plánu nebude vypuštěn žádný povinný vyučovací předmět a stanovený celkový počet týdenních vyučovacích hodin nebude překročen. (MŠMT, 1998) Ještě v roce 2008 pracovalo podle tohoto učebního plánu šestnáct škol. Což neukazuje přílišnou pružnost s ohledem na RVP PV vydaný v roce 2001.

Tabulka 8 – Hodinová dotace oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika, zdroj: MŠMT, 1998. Učební plán oboru 75–31–M/005 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Předměty/ročník	1.	2.	3.	4.	Celkem
Všeobecně vzdělávací předměty					
Český jazyk a literatura	3	3	3	3	12
Cizí jazyk	3	3	3	3	12(12)
Dějepis	2	2	-	-	4
Občanská nauka	-	-	2	2	4
Matematika					8
Biologie a hygiena					6
Fyzika					2
Chemie					2
Zeměpis					2
Celkem					52
Odborné předměty					
Pedagogika	2	2	2	2	8
Psychologie	2	2	2	2	8(1)
Hudební výchova s metodikou	2	2	2	2	8(4)
Výtvarná výchova s metodikou	2	2	2	2	8(4)
Tělesná výchova s metodikou	2	2	2–3	2–3	8–10(7–8)
Hra na hudební nástroj	2	2	1–2	1–2	6–8(6–8)
Osobnostní a dramatická výchova					4(4)
Literární a jazykové praktikum					4(4)
Výpočetní a didaktická technika					2(2)
Pedagogická praxe			3–4	4	7–8(7-8)
Celkem					63–68
Všeobecně vzdělávací a odborné předměty celkem					115–120
Volitelné předměty					
Nepovinné předměty					
Celkem					120–128
Počet týdenních vyučovacích hodin v ročníku					30–32

Učební plán pro SPgŠ z roku 2009

V roce 2009 vznikl rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Předškolní a mimoškolní pedagogika. Hodinovou dotaci a rámcové rozvržení obsahu vzdělávání ukazuje tabulka.

Tabulka 9 – Rámcové rozvržení obsahu vzdělávání oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika, zdroj: MŠMT, 2009. RVP OV 75–31–M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Vzdělávací oblasti a obsahové okruhy	Minimální počet týdenních vyučovacích hodin za celou dobu vzdělávání
Jazykové vzdělávání	
český jazyk	5
cizí jazyk	10
Společenskovědní vzdělávání	5
Přírodovědné vzdělávání	4
Matematické vzdělávání	8
Estetické vzdělávání	5
Vzdělávání pro zdraví	8
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	4
Ekonomické vzdělávání	2
Pedagogicko-psychologické vzdělávání	21
Didaktika pedagogických činností	30
Disponibilní hodiny	26
Celkem	128

Rámcové rozvržení obsahu vzdělávání je východiskem pro tvorbu učebních plánů ve ŠVP. Disponibilní hodiny jsou určeny pro vytváření profilace ŠVP dané školy, realizaci průřezových témat, posílení hodinové dotace jednotlivých vzdělávacích oblastí a obsahových okruhů, pro podporu zájmové orientace žáků či pro zavádění výuky dalšího cizího jazyka. Minimální počet týdenních vyučovacích hodin za celou dobu vzdělávání je 128, maximální 140.

Do ŠVP musí být zařazena odborná praxe v minimálním rozsahu 10 týdnů za celou dobu vzdělávání a učební praxe v rozsahu minimálně 7 týdenních vyučovacích hodin za celou dobu vzdělávání.

Absolvent se uplatní jako učitel mateřské školy nebo jiného zařízení pro děti předškolního věku, jako vychovatel nebo pedagog volného času ve školských zařízeních pro zájmové

vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech, nebo jako vychovatel ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních s výjimkou školských zařízení, u kterých se pro výkon přímé pedagogické činnosti vyžaduje dle § 16(2) Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících vysokoškolské vzdělání. Absolvent se uplatní také v neškolských zařízeních, např. sociálních, zdravotnických, zájmových, kde se pro výkon výchovné a vzdělávací činnosti vyžaduje pedagogická způsobilost. Aktuálně podle tohoto plánu pracuje třicet škol.

5.1.7 Rozvoj vysokoškolského vzdělávání učitelek mateřských škol

Jak již bylo zmíněno, poprvé mělo vzdělávání učitelek mateřských škol vysokoškolský status v letech 1946–50. Podruhé se, již paralelně vedle středoškolského typu vzdělávání, tato možnost objevila roku 1970 otevřením studia předškolní pedagogiky na Pedagogické fakultě UK v Praze a Pedagogické fakultě UP v Olomouci (v letech 1970–75).

Zcela novou etapou vysokoškolského vzdělávání učitelek mateřských škol bylo otevření bakalářského oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě v UK v Praze v roce 1992/93. Tabulka 10 je přehledem rozvoje tohoto studia na pedagogických fakultách v ČR.

Tabulka 10 – Počátky studijních programů na pedagogických fakultách; zdroj: upraveno a doplněno dle Spilková a Hejlová, 2010

Fakulta	prezenční bakalářské studium	kombinované bakalářské studium	navazující magisterské studium
Pedagogická fakulta UK v Praze	1992/93	2010/11	2007/08
Pedagogická fakulta MU v Brně	2008/09	2009/10	-
Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích	2004/05	2004/05	-
Pedagogická fakulta UHK v Hradci Králové	2003/04	2004/05	2009/10
Pedagogická fakulta UP v Olomouci	2004/05	2007/08	2007/08
Pedagogická fakulta OU v Ostravě	2002/03	2006/07	-
Fakulta pedagogická ZČU v Plzni	1998/99	2012/13	-
Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem	2006/07	2001/02	-
Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně	2009/10	2013/14	2014/15
Fakulta přírodně-humanitní a pedagogická TU v Liberci	2014/15	-	-

5.2 Možnosti vzdělávání učitelek mateřských škol v současnosti

Jak již bylo poukázáno, legislativa České Republiky umožňuje několik cest získání kvalifikace pro profesi učitelky mateřské školy. Ačkoliv je diverzifikace kvalifikace učitelek mateřských škol evropským trendem, především rozdílnost úrovně kvalifikačních cest v ČR je ojedinělá. Získat kvalifikaci je možné formou úplného středního odborného vzdělání s maturitní zkouškou (ISCED 3) nebo zkráceným studiem pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou (ISCED 3) na střední škole. Dále je možné získat kvalifikaci formou vyššího odborného vzdělávání (ISCED 5) na vyšší odborné škole. Třetí variantou je získání kvalifikace formou vysokoškolského bakalářského vzdělání (ISCED 6) nebo v navazujícím magisterském vzdělávání (ISCED 7) na vysoké škole.

V rámci úplného středního odborného vzdělání s maturitou je studium realizováno v oboru 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika. Absolvent tohoto čtyřletého oboru se uplatní jako učitel mateřské školy nebo jiného zařízení pro děti předškolního věku, jako vychovatel nebo pedagog volného času ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech, nebo jako vychovatel ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních. Dále se může uplatnit také v neškolských zařízeních, např. sociálních, zdravotnických, zájmových, kde se pro výkon výchovné a vzdělávací činnosti vyžaduje pedagogická způsobilost. Z výše uvedeného je patrný širší profesní záběr. Obor nepřipravuje pouze na profesi učitelství v mateřské škole. Tuto formu vzdělávání v současné době nabízí 35 škol (33 v denní formě a 7 v dálkové formě studia). V roce 2014 bylo do této formy vzdělávání přijato 1314 studentů (41%).

Pro zájemce, kteří již mají maturitní zkoušku a chtějí si rozšířit kvalifikaci, je určeno zkrácené studium po maturitě téhož oboru 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika. Délka studia se pohybuje od jednoho do tří let dle školy a formy studia. Toto zkrácené studium nabízí 13 škol (2 v denní formě studia a 13 v dálkové nebo kombinované formě studia). V roce 2014 bylo do této formy vzdělávání přijato 881 studentů (27%). U dálkové formy studia tuto cestu ke kvalifikaci nastoupila více než polovina studentů (55%).

V rámci vyššího odborného vzdělávání je studium realizováno v oboru 75-31-N/03 Předškolní a mimoškolní pedagogika. Absolvent toho tříletého oboru se uplatní jako pedagog předškolního vzdělávání, učitel mateřské školy, jako pedagog zájmového vzdělávání, vychovatel ve školní družině, školním klubu, škole v přírodě, dětské léčebně a

ozdravovně, animátor při vedení zájmové činnosti v domech dětí a mládeže, střediscích volného času, v kulturních střediscích, realizátor vzdělávacích programů v ekologických centrech, komunitních centrech pro děti a rodiče národnostních menšin, mateřských centrech. Opět je patrný velmi široký profesní záběr tohoto oboru vzdělání. Tuto formu vzdělávání v současné době nabízí 4 vyšší odborné školy (všechny v denní i v dálkové či kombinované formě studia). V roce 2014 bylo do této formy vzdělávání přijato 344 studentů (11%).

Vysokoškolské vzdělávání je realizováno studiem v bakalářském oboru 75-31-R/001 Učitelství pro mateřské školy. Studium je cílené pouze na profesní přípravu učitelek mateřských škol. Teoretický základ propojuje s praktickou přípravou. Vysokoškolské studium díky flexibilitě a principům akreditace snáze reaguje na požadavky současné kurikulární reformy v oblasti předškolního vzdělávání. Díky propojení s vědeckou a publikační sférou reaguje i na evropské trendy v přípravném vzdělávání učitelek mateřských škol. Absolvent se uplatní v mateřských školách a specializovaných zařízeních pro děti předškolního věku. Tuto formu vzdělávání v současné době nabízí 10 vysokých škol (10 v prezenční formě studia a 9 v kombinované formě studia). V roce 2014 bylo do této formy vzdělávání přijato 678 studentů (21%).

Pro úplnost je třeba zmínit možnost vzdělávání v rámci dvouletého navazujícího magisterského oboru 75-01-T/010 Pedagogika předškolního věku. Vzhledem k tomu, že přijetí na tento obor předchází studium bakalářského oboru Učitelství pro mateřské školy, nebyl započítán do přehledu v tabulce (Tabulka 11).

Chceme-li se ohlédnout, zda se daří naplňovat záměr přesouvat kvalifikaci učitelky mateřské školy na terciární úroveň, můžeme porovnat s daty (Podpera, 2008) z roku 2007. V tomto roce nabízelo středoškolskou kvalifikaci pro profesi učitelky mateřské školy 19 škol, kvalifikaci na úrovni vyšší odborné školy 2 školy a vysokoškolskou kvalifikaci 8 fakult vysokých škol. Z tohoto faktu nám vyplývá, že se prakticky zdvojnásobil počet škol poskytující kvalifikaci na úrovni středoškolského vzdělávání. Jen mírně vzrostl počet škol, které poskytují kvalifikaci na úrovni vysokoškolského vzdělávání. Je zřejmé, že není-li požadavek vysokoškolské kvalifikace dán legislativně, je volena snazší alternativa získání kvalifikace. Jiný pohled přináší Tabulka 12, kde lze pozorovat trvalý nárůst učitelů s vysokoškolskou kvalifikací a pokles učitelů se středoškolskou kvalifikací.

Tabulka 11 – přehled studentů přijatých v roce 2014 do jednotlivých úrovní vzdělávání, zdroj: infoabsolvent.cz a studijní informační systémy jednotlivých vysokých škol

Způsob získání kvalifikace	denní/ prezenční studium	dálkové/ kombinované studium	celkem	denní/ prezenční studium %	dálkové/ kombinované studium %	celkem %
SŠ (Předškolní a mimoškolní pedagogika)	1190	124	1314	67,27%	8,56%	40,85%
SŠ (Předškolní a mimoškolní pedagogika) Zkrácené studium po maturitě nebo vyučení	74	807	881	4,18%	55,73%	27,39%
VOŠ (Předškolní a mimoškolní pedagogika)	111	233	344	6,27%	16,09%	10,69%
VŠ (Bc. - Učitelství pro MŠ)	394	284	678	22,27%	19,61%	21,08%
Celkem	1769	1448	3217	100%	100%	100%

Je otázkou, do jaké míry je tato situace dána kapacitními možnostmi pedagogických fakult například v kontextu zavedení povinnosti kvalifikovanosti učitelek mateřských škol k 1. lednu 2015. Na potřebu stávajících učitelek získat urychleně kvalifikaci zareagovaly školy poskytující středoškolské vzdělání. Nekoncepčním řešením v oblasti kvalifikace učitelek mateřských škol je tak dále snižován status této profese. V tomto ohledu je na místě opatření aktuálního Dlouhodobého záměru vzdělávání: „*Připravit analytický podklad pro diskuzi o potřebě vyšší kvalifikace učitelů mateřských škol a projednat možnost zvýšení kvalifikace učitelů v mateřských školách s Asociací předškolní výchovy, Asociací středních pedagogických škol, dalšími profesními organizacemi a dalšími odborníky v oblasti předškolního vzdělávání*“ (Dlouhodobý záměr..., 2014, s. 15). Mělo by být prioritou fakult připravujících učitelky mateřských škol obhájit potřebu vysokoškolské kvalifikace coby jediné cesty ke kvalifikaci učitelky mateřské školy.

Tabulka 12 – Struktura učitelů v letech 2007 až 2015 – podle nejvyššího dosaženého vzdělání (bez škol pro děti se SVP); zdroj: upraveno dle MŠMT, 2016. Vývojová ročenka školství 2005/06–2015/16

Nejvyšší dosažené vzdělání	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Střední a střední vzdělání s výučním listem	1,4%	1,4%	1,4%	1,5%	1,5%	1,4%	1,4%	1,3%	1,0%
Střední vzdělání s maturitní zkouškou	92,7 %	91,3%	89,7%	87,0%	85,1%	83,2%	81,4%	78,4%	76,5%
Vyšší odborné vzdělání	1,5%	1,9%	2,1%	2,4%	2,6%	3,0%	3,2%	4,1%	4,5%
Vysokoškolské vzdělání	4,4%	5,4%	6,8%	9,0%	10,8%	12,4%	14,0%	16,2%	18,0%

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 uvádí potřebu modernizace počáteční přípravy učitelů. To bylo ostatně formulováno již v předchozích strategických dokumentech stejně jako v řadě nezávislých doporučení pro vzdělávací pedagogiku, zejména v oblasti praktické průpravy a inkluzivního vzdělávání. Za neméně důležitou je považována oblast kvality uchazečů o pedagogické vzdělávání. (Strategie..., 2014)

Strategie tak navrhuje mimo jiné následující opatření:

- „*zvýšovat atraktivitu profese učitele a studijních programů připravujících učitele pro nejnadanější uchazeče o studium,*
- *v rámci studijních programů připravujících učitele vytvořit dostatečný prostor pro rozvoj pedagogických dovedností nezbytných pro práci ve školní třídě (např. využívat diagnostické postupy, umět pracovat s klimatem třídy, přizpůsobovat výuku individuálním potřebám jednotlivých žáků, sledovat pokrok každého žáka, poskytovat sumativní i formativní hodnocení, vyučovat heterogenní kolektivy, využívat ve výuce efektivně informační a komunikační technologie, otevřené vzdělávací zdroje atd.),*
- *výrazně zvýšit podíl a kvalitu reflektované praktické přípravy studentů jako nedílné součásti studijních programů připravujících učitele,*
- *zintenzivnit spolupráci mezi fakultami připravujícími učitele a školami, v nichž studenti vykonávají své praxe nebo do nichž jako absolventi učitelských oborů po absolvování nastupují,*“

(Strategie..., 2014, s. 27)

5.3 Příprava pedagogických pracovníků preprimárního vzdělávání v mezinárodním kontextu

Označení pedagogických pracovníků v preprimárním vzdělávání se v mezinárodním kontextu terminologicky liší.¹⁴ Názvy odpovídají zvyklostem dané země. Při překladu do českého jazyka je třeba vycházet z tohoto kontextu. V rámci této kapitoly je tak použito označení pedagogický pracovník. Porovnání je provedeno na pozici, která je ekvivalentem české učitelce mateřské školy.

S přípravou a vzděláváním pedagogických pracovníků preprimárního vzdělávání v zahraničí souvisí několik základních tezí. Většina odborných pramenů (Sheridan, 2009; OECD, 2011a; OECD, 2011b; EACEA, 2013) se shoduje na tom, že pedagogičtí pracovníci mají vliv na kvalitu procesu a obsahu předškolního vzdělávání a že vysoce kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci často poskytují lepší kvalitu vzdělávání. To může přinést lepší výsledky pro dítě a to nejen v krátkodobém, ale především v dlouhodobém horizontu. Jakkoliv to není kvalifikace sama o sobě, ale spíše schopnost lépe kvalifikovaných pedagogických pracovníků vytvořit kvalitní pedagogické prostředí. Kvalita předškolního vzdělávání nejvíce závisí na úrovni vzdělávání a praxe, specializovaném vzdělávání, rozdílech ve vzdělávání pro různé věkové skupiny, schopnost vést vedoucích pracovníků, sociální rovnosti ve vzdělávání a profesním rozvoji. (OECD, 2011a).

V souvislosti s tím jsou v posledním období realizovány kroky vzdělávací politiky. Jedná se především o zvyšování úrovně kvalifikace učitelů i dalšího pedagogického personálu, poskytování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a poskytování specializovaných školení pro ty, kteří pracují s malými dětmi. (OECD, 2011a)

V posledních desetiletích tak docházelo ke zvyšování úrovně vzdělání a revizi počátečních vzdělávacích programů. **Nový Zéland** (1986) vytvořil bakalářské vzdělání pro učitele preprimárního vzdělávání dva roky po přechodu preprimárního vzdělávání pod ministerstvo školství. **Slovinsko** (1994) prodloužilo dvouleté studium na tříleté vyšší odborné studium s možností pokračovat v magisterském programu. **Španělsko** prodloužilo původní tříleté bakalářské studium na čtyřleté a rozšířilo v rámci studia rozsah praxe.

¹⁴ srovnej OECD, 2011c. *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC): International Comparison: Job Titles, Qualifications And Requirements.*

Portugalsko (1998) dokonce posunulo potřebnou úroveň vzdělání z tříleté bakalářské na čtyřletou magisterskou.

Tabulka 13 – Minimální úroveň požadované pregraduální přípravy pedagogického pracovníka pro preprimární vzdělávání ve vybraných zemích; zdroj: vlastní

Země	úroveň přípravy (dle ISCED 2011)	délka přípravy
Austrálie	6	
Belgie (Francouzská část)	6	3
Belgie (Vlámská část)	6	3
Česká republika	3	4
Dánsko	6	3,5
Estonsko	6	3
Finsko	6	3
Francie	6	5
Maďarsko	6	3
Německo	4	3
Irsko	4	1
Itálie	7	5
Japonsko	6	
Jižní Korea	6	4
Lucembursko	6	4
Lotyšsko	6	3
Nizozemí	6	4
Nový Zéland	6	
Norsko	6	3
Polsko	6	3
Portugalsko	6	4
Rakousko	4	2
Slovensko	3	4
Slovinsko	6	3
Španělsko	6	3
Švédsko	6	3,5
Turecko	6	4
Velká Británie	6	4

Jižní Korea (2009) nastavila počáteční vzdělávání pro učitele mateřských škol na čtyřleté bakalářské studium. Řada dalších zemí (např. Švédsko, Skotsko, Anglie) řeší otázky

týkající se zvýšení kvality přípravy učitelů preprimárního vzdělávání a jejího nastavení. (OECD, 2011b)

Většina zemí Evropy (podrobněji viz Tabulka 13) tak vyžaduje terciální, zpravidla bakalářskou (ISCED 6), úroveň přípravy. V případě Francie, Itálie, Portugalska a Islandu je minimální úroveň přípravy dokonce magisterská (ISCED 7). Naopak Česká republika, Německo, Malta, Rakousko a Slovensko jsou jediné evropské země, které nemají minimální kvalifikaci učitele pro předškolní vzdělávání na terciární úrovni, ale pouze na sekundární (ISCED 3) či postsekundární úrovni (ISCED 4). (EACEA, 2013)

Přesto i v těchto zemích, kde je minimální požadovaná kvalifikace na sekundární úrovni vzdělávání, často souběžně existují i cesty přípravy na terciární úrovni vzdělávání. V Německu tento vývoj započal v roce 2004 na některých univerzitách, dnes je tento trend již výrazně rozšířen (Loudová Stralczyňská, 2016; OECD, 2011b). Obdobně na Slovensku existuje možnost cesty vysokoškolské přípravy na Pedagogických fakultách a uvažuje se o posunu minimální kvalifikace právě na tuto úroveň.

Některé země mají snahu vyrovnat úroveň kvalifikace preprimárních a primárních učitelů. Například ve Vlámském společenství v **Belgii** si kladou za cíl spojit tyto dvě kategorie do jednoho kariérního profilu se stejným souborem kompetencí. Ve Valonském společenství zvýšili požadovanou úroveň vzdělávání učitelů mateřských škol na úroveň vzdělávání učitelů primární školy. Také ve **Finsku** zvýšili požadovanou úroveň vzdělávání tak, aby se přiblížila úrovni vzdělání učitelů primární školy. Zároveň je tento krok vnímán jako důležitý pro větší součinnost při přípravě obou kategorií učitelů a podporu spolupráce mezi učiteli při přechodu z mateřské školy do primární. V **Portugalsku** mají předškolní a primární učitelé společnou přípravu v prvních třech letech a specializují se ve čtvrtém roce studia. Mohou studovat i pět let a získat aprobaci pro obě věková období. (OECD, 2011b) Na **Slovensku**, v případě vysokoškolské přípravy, se student v bakalářském studiu nejprve kvalifikuje na učitele mateřské školy a následně může pokračovat v navazujícím magisterském studiu učitele 1. stupně ZŠ.

Pro podrobnější mezinárodní srovnání pokračujeme s vybranými zeměmi (viz kapitola *Profesní standardy v zahraničí*): Slovenskou republikou, Velkou Británií (Anglií), Belgií (Valonskou částí) a Německem.

Obdobně jako u problematiky profesních standardů je **Slovensko** zajímavé z pohledu společných kulturních i vzdělávacích tradic. Vyřešilo dělené dvoustupňové vysokoškolské studium propojením oborů učitelství preprimárního vzdělávání a učitelství primárního vzdělávání, což je tamní odbornou veřejností dlouhodobě kritizováno.

Velká Británie, respektive **Anglie**, má studium úzce vázáno na získání učitelského statutu naplněním kritérií profesního standardu, což může být zajímavým příkladem takového propojení.

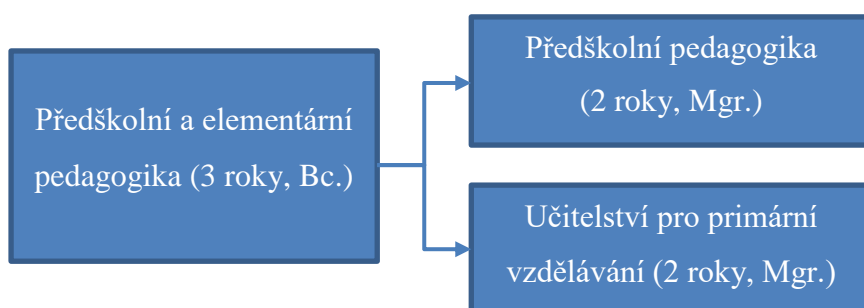
Obdobně je tomu u **Valonské části Belgie**, kde se však jedná o standard vzdělávací. Belgie je také zajímavá výraznou centralizací vzdělávání učitelů.

Německo patří mezi země se spíše sociálním než vzdělávacím přístupem k předškolní institucionální péči. Jako taková je ukázkou rozdílného přístupu k profesi i přípravě na ni. Ale také může figurovat jako ukázka velkého progresu v chápání důležitosti vzdělávání pedagogických pracovníků.

5.3.1 Slovenská republika

Obdobně jako v České republice lze počáteční přípravu učitelky mateřské školy absolvovat buď čtyřletým středoškolským studiem na střední pedagogické škole (ISCED 3) nebo tříletým bakalářským studiem na fakultách zaměřených na učitelské studium (ISCED 6). Středoškolský obor *Učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo* realizuje devět státních, církevních a soukromých pedagogických škol.

Obrázek 4 – Řešení děleného dvoustupňového vysokoškolského učitelského studia na Slovensku; zdroj: vlastní



Vysokoškolská příprava učitelek mateřských škol je od roku 2004 společná s první částí přípravy učitelů pro primární stupeň a probíhá ve studijním programu *Předškolná*

a elementárna pedagogika na sedmi pedagogických fakultách¹⁵. V roce 2009 studovalo tento obor 3108 studentů (Kosová, 2010). Po absolvování tohoto programu může absolvent učit v mateřské škole nebo jiném školském zařízení. Případně může pokračovat v navazujícím magisterském oboru Předškolní pedagogika (119 studentů v roce 2009) nebo Učitelství pro primární vzdělávání (1401 studentů v roce 2009).

Za konkrétní obsah vzdělávání zodpovídají jednotlivé fakulty pro přípravu učitelů, což obdobně jako v ČR přináší rozdíly v přístupu ke kurikulu studijního programu. Avšak při akreditaci musí vycházet z materiálu akreditační komise, přičemž 60 % studijního programu musí odpovídat tématům „jádra vědomostí“ tohoto materiálu a 40 % je specifických pro danou instituci (Kosová, 2010). Tím je do určité míry obsah studijních programů na jednotlivých fakultách sjednocen. Materiál také v obecné rovině sjednocuje požadavky na ukončení studia. Co však materiál neurčuje je poměr složek oborové, didaktické a praktické přípravy. Není tedy dán ani rozsah pedagogické praxe. Z kontextu však vyplývá, že praxe by měla probíhat jak v prostředí mateřské školy, tak v prostředí školního klubu. Některé pedagogické fakulty (např. Univerzita Matěje Bela v Banské Bystrici) realizují praxi i na primárním stupni základní školy.

Přístup děleného studia a zároveň společný obor předškolní a primární pedagogiky s sebou přináší určité problémy i zajímavé možnosti. Bakalářský stupeň musí jednak naplňovat cíl přípravy na profesi učitelky mateřské školy, vychovatelky v školním klubu a asistenta pedagoga, jednak naplňovat cíl přípravy na magisterský stupeň studia. Kosová (2010) tak v tomto kontextu uvádí dilemata, která z toho pramení. Patří mezi ně obtížnost spojit profesní přípravu s přípravou na magisterský stupeň, kdy studium ztrácí vnitřní integritu. Malá návaznost tohoto studia s magisterským programem Učitelství pro primární vzdělávání, neboť bakalářský stupeň se zaměřením na předškolní a mimoškolní pedagogiku v metodické oblasti neumožňuje didaktickou předpřípravu pro magisterské studium. Je rovněž otázkou, zda takto široký profil bakalářského studia vůbec umožňuje kvalitní přípravu na profesi učitelky mateřské školy. Srovnání je mimo jiné možné hledat ve středoškolské přípravě v ČR v rámci oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika, kde rovněž došlo z důvodu vyšší uplatnitelnosti na trhu práce k rozšíření profilu oboru. Jako zajímavá možnost může být vnímáno to, že všichni budoucí učitelé na primárním stupni

¹⁵ do roku 2004 probíhala vysokoškolská příprava učitelek mateřských škol na čtyřech fakultách jako samostatný obor (Kosová 2010, s. 61)

základní školy projdou přípravou pro obor, na který navazují. Celkově by se jako pozitivum mohla ukázat větší provázanost mezi těmito obory. Bylo by i zajímavou otázkou, zda tato kombinace přivádí více mužů do profese učitele mateřské školy, či naopak odrazuje ty, kteří by jinak chtěli učit na primárním stupni.

Ukázka studia na Pedagogické fakultě Trnavské univerzity v Trnavě:

Tato fakulta byla vybrána, jelikož je příkladem snahy eliminovat problémy vzniklé duálností a dělením studia. Dále také z důvodu, že jeho garant je jedním z autorů materiálu akreditační komise a měla by tak být patrně napojení na tento dokument. Jedná se o tříletý bakalářský studijní program Předškolní a elementární pedagogika. Absolventi tohoto programu mohou dále pokračovat v navazujícím dvouletém magisterském studijním programu Předškolní pedagogika, případně Učitelství pro primární vzdělávání. Studijní program Předškolní a elementární pedagogika obsahuje povinné předměty (Tabulka 14) v rozsahu 126 kreditů. V tabulce je v závorce u jednotlivých předmětů uveden počet kreditů, jednotlivé oborové linie jsou rozlišeny barevně.

Dále si student v průběhu studia volí z povinně volitelných předmětů rozčleněných do osmi skupin zahrnujících oblasti pedagogiky, psychologie, matematiky, jazykovědy a tělesné, výtvarné, literární a hudební výchovy v rozsahu minimálně 31 kreditů.

Studijní program více naplňuje profesní přípravu učitelky mateřské školy a vychovatelky školního klubu. Vnitřní integrita je podpořena použitím větších modulových předmětů, které propojují odbornou, didaktickou i praktickou složku učitelské přípravy. V tomto ohledu tak mají všechny obory výchov či nauk svou praxi. Studenti tak absolvují v 1. ročníku náslechovou a asistenční praxi ve školním klubu a náslechovou praxi v rámci předmětu Didaktika mateřské školy. Ve 2. ročníku probíhají praxe související s jednotlivými výchovami či naukami, ve třetím ročníku se odehrává souvislá čtyřtýdenní praxe v mateřské škole.

Některé povinně volitelné předměty jsou přednostně určeny studentům, kteří chtějí pokračovat v oboru Učitelství pro primární vzdělávání. Obor je tak vlastně částečně dělen ve smyslu naplnění výše zmíněných dvou cílů na úrovni povinně volitelných předmětů.

Tabulka 14 – Povinné předměty studijního programu Předškolní a elementární pedagogika na Pedagogické fakultě Trnavské univerzity v Trnavě; zdroj: upraveno dle MAIS Trnavské univerzity v Trnavě

1. ročník	2. ročník	3. ročník
ZS		
Filozofická antropologie (4)	Jazyková gramotnost v předškolním věku (6) včetně 2 hodin praxe týdně	Jazyková kultura (3)
Hry s hudebním materiálem (3)	Hudební komunikace (3)	Souvislá praxe (8) 80 hodin
Výtvarná komunikace (3)	Hry s výtvarným materiálem (3)	Informační a komunikační technika ve vzdělávání (3)
Tělesný vývoj dětí a mládeže (3)	Fyziologie tělesných cvičení (3)	
Programy výchovy ve školní družině (6) včetně 2 hodin praxe týdně	Předškolní tělesná a zdravotní výchova (6) včetně 2 hodin praxe týdně	
Psychologická propedeutika (3)	Teorie a praxe literární výchovy (3)	
Pedagogika volného času 1 (4)		
LS		
Základy vývojové psychologie (4)	Rekreologie a zájmová tělesná výchova (3)	Filozofie výchovy (4)
Teorie výchovy a vzdělávání (3)	Přírodovědné a sociální studium v předškolním vzdělávání (7) včetně 1 hodiny praxe týdně	Sociologie dětství a mládeže (3)
Didaktika mateřské školy (9) včetně 2 hodin praxe týdně	Rozvoj počátečních matematických představ (7) včetně 1 hodiny praxe týdně	
Slovenský pravopis (3)	Didaktika umění a estetická výchova (9) včetně 2 hodin praxe týdně	

Ve studijním plánu je patrná gradace v rámci některých oborů. To platí zejména pro výchovy, nauky a jejich didaktiky propojené s praxí. Obdobně je tomu tak u jazykové a matematické gramotnosti (významně i doplněno povinně volitelnými předměty). Především jazyková gramotnost je protknuta celým studiem a je na ni kladen velký důraz. Pozitivní je také zastřešení studia předměty filosofické a sociologické povahy v úvodu a na závěr studia. Jako nedostatečná se jeví obsazení a gradace pedagogických disciplín, především jako důsledek příliš širokého záběru. Úvod studia je zaměřen na pedagogiku z pohledu vychovatele. Ve druhém semestru se student seznámí s teoriemi výchovy a

vzdělávání a s didaktikou mateřské školy propojenou s praxí. Ve druhém ani třetím ročníku již není žádný pedagogický předmět s výjimkou závěrečné praxe v mateřské škole.

5.3.2 Velká Británie (Anglie)

V Anglii existují čtyři cesty, jak se stát učitelem předškolního věku. Všechny tyto možnosti vedou k získání statutu učitele předškolního věku (*Early Years Teacher Status*). (Department for Education, 2016)

První možností je pregraduální příprava (*undergraduate entry*) formou tří až čtyřletého prezenčního bakalářského studia v oboru souvisejícím s předškolním věkem vedoucího k získání statutu učitele předškolního věku. Zbylé tři možnosti jsou již formou graduálního či postgraduálního studia či přípravy a vyžadují absolvované vysokoškolské studium minimálně na úrovni bakalářského studia.

Druhou možností je tak *graduate entry*. Jedná se o typicky jednoleté prezenční studium pro již graduované absolventy jiného vysokoškolského studia. Doplněním a drobnou obměnou této cesty je *School Direct (Early Years) graduate entry*, která umožňuje přípravu ve skupině škol nebo školek s vyhlídkou získání zaměstnání po dosažení učitelského statutu.

Třetí možností je *graduate employment-based*. V tomto případě se jedná o jednoleté studium pro graduované absolventy, kteří již působí v instituci poskytující předškolní vzdělávání a potřebují další vzdělávání k prokázání učitelského standardu.

Poslední čtvrtou možností je tříměsíční posuzování (*Assessment Only*), které je určeno pro absolventy, kteří již mají zkušenost s prací s předškolními dětmi a kteří splňují učitelské standardy (*Early Years*) bez nutnosti dalšího vzdělávání.

Nastavení vzdělávacích programů vytváří výkonná agentura ministerstva školství *National College for Teaching & Leadership*. Vzdělávací programy musí pokrývat celé období raného dětství (od narození do pěti let) a absolventi by měli zároveň rozumět propojení s následujícími fázemi vzdělávání (*Key stage 1, 2*). Rozsah pedagogické praxe je dán u prezenčního typu studia na 32 týdnů u čtyřletého bakalářského programu a 24 týdnů u tříletého bakalářského programu a u graduovaného studia. Praxe musí probíhat na nejméně dvou školách či institucích pro vzdělávání dětí raného věku a nejméně dva týdny musí proběhnout na primární škole v rámci klíčové fáze 1 (*Key Stage 1*). (National College for Teaching and Leadership, 2015)

Na kandidáty přípravného vzdělávání učitelství raného dětství je kladena řada nároků a požadavků:

- dosažení stupně C u maturity z matematiky, angličtiny a vědy
- bakalářský nebo ekvivalentní diplom u postgraduálních možností studia
- výběrové řízení zaměřené na vhodnost kandidáta pro profesi učitele
- testy odborných dovedností

(National College for Teaching and Leadership, 2015)

Základními parametry systému přípravy učitelů pro předškolní věk je tedy jasné deklarovaná terciální úroveň vzdělání a navázání na profesní standard učitele, což umožňuje dosáhnout dané kvalifikace různými cestami uzpůsobenými různým skupinám uchazečů. Nutno ještě podotknout, že většinu i vedlejších cest k profesi učitele předškolního věku je organizováno a realizováno rovněž univerzitami (National College for Teaching and Leadership, 2016). Velmi inspirující jsou i požadavky na výběr uchazečů o studium učitelství, které některé univerzity ještě překračují a doplňují. Požadavek orientace a propojení na primární stupeň vzdělávání (na rozdíl od Slovenska) vychází z tradic anglického systému předškolního vzdělávání. Přestože existují různé typy učitelských pregraduálních i postgraduálních programů, jsou vystaveny s logikou tamního vzdělávacího systému. Velmi výrazný je pak rozsah praxe, který výrazně převyšuje rozsah praxe v České republice.

Ukázka počáteční učitelské přípravy BEd (Hons.) Primary (Early Childhood¹⁶ Studies) na University of Plymouth

Tato univerzita byla vybrána z důvodu dlouholeté spolupráce autora v oblasti praxe studentů této univerzity v mateřské škole v České republice. Dále také z důvodu, že vzdělávací program je koncipován obdobně jako u ostatních ukázek s přesahem do primárního vzdělávání (obdobně jako u Slovenska bez kvalifikace pro primární vzdělávání).

Jedná se o tříletý bakalářský studijní program, který vychází z původně čtyřletého programu, který byl z ekonomických důvodů zkrácený. Specializace Studium raného

¹⁶ Early Childhood – rané dětství, na rozdíl od České republiky je tento pojem v Anglii chápán jako období 0 – 5 let, tj. pokrývá celé období od narození do nástupu do primárního vzdělávání.

dětství je zaměřeno na věkové období 3 – 7 let a vede ke kvalifikaci EYTS. Program se skládá ze čtyř částí:

- Primární kurikulum
- Specializace (studium raného dětství)
- Vzdělávání
- Praxe

Tyto části se prolínají celým studiem v rámci vzdělávacích modulů (Tabulka 15). Moduly vzdělávacího programu jsou velmi rozsáhlé (v délce 4 – 16 týdnů), multioborové, zaměřené na průřezové téma nebo oblast. Zpravidla se realizují 2 nebo 3 za semestr. Studium je tak velmi provázané a kompaktní. Většina modulů je povinných, studenti si volí pouze jeden modul v prvním ročníku.

Praxe je centrem vzdělávacího programu. V prvním roce studia je dvoutýdenní praxe ve třídě, pětítýdenní praxe v primární škole napříč celým věkovým obdobím a týdenní praxe zaměřená na výuku základních předmětů kurikula. Ve druhém roce studia probíhá čtyřtýdenní praxe ve dvojici ve škole, třítýdenní praxe zaměřená na výuku hlavních předmětů ve škole a týdenní praxe v mateřské škole. Ve třetím roce studia je realizována závěrečná praxe v zařízení pro vzdělávání dětí předškolního věku rozsahu 8 týdnů, jejíž dokončení vyžaduje prokázání dosažení učitelského standardu.

Při podrobnějším zkoumání obsahu kurikula je také patrný anglický přístup k dítěti, kdy předměty jsou zaměřeny na porozumění dítěti a jeho rozvoj. Na rozdíl od České republiky a Slovenska, kde jsou učitelé stále připravováni k tomu, aby děti vedli. V rámci kurikula jsou zřetelné tři linie. Linie pedagogická (moduly Pedagogika 1, 2, 3) je zaměřena na pochopení učení dítěte, principů vyučování a učení a vytváření vlastních postojů a hodnot pro porozumění toho, jak podporovat učení dětí. Gradu je formováním osobnosti učitele. Druhá linie je zaměřena na studium raného dětství. Gradu je od získání znalostí přes hlubší teoretické i pedagogické chápání po využití poznatků ve vlastním výzkumu. Třetí linie je linie oborově-didaktická, která je výrazně propojená se vzdělávacím kurikulem a výše uvedenou praxí.

Tabulka 15 – Struktura vzdělávacího programu BEd (Hons.) Primary (Early Childhood Studies) na University of Plymouth; zdroj: upraveno dle Plymouth University, 2014

1. ročník	
povinné moduly	volitelné moduly (Plymouth plus)
Pedagogika 1 (<i>Education Studies 1</i>)	Neformální učení (<i>Knowing Inside Out: Learning outside Formal Education</i>)
Studium raného dětství 1 (<i>Education Subject Specific Pathway 1</i>)	Digitální gramotnost (<i>Digital Reputation and Digital Literacy</i>)
Úvod do matematiky a vědy (<i>An introduction to Mathematics and Science</i>)	Vzdělávání pro udržitelný rozvoj (<i>Global Futures</i>)
Úvod do kurikula (<i>An introduction to Broader Curriculum</i>)	Filosofie v praxi: otázky, reflexe, diskuze (<i>Philosophy into Practice: Enquiry, Reflection and Dialogue</i>)
Praxe 1. ročníku (<i>Year 1 paired School Experience and English</i>)	Zkoumání s, nikoli na dětech (<i>Researching with, not on - participatory research with children</i>)
2. ročník	
povinné moduly	
Rozvoj sebevědomí ve výuce a učení matematiky a techniky / ICT (<i>Developing confidence in teaching and learning Mathematics and Technology/ICT</i>)	
Návaznost na kurikulum (<i>Building on Broader Curriculum</i>)	
Studium raného dětství 2 (<i>Education Subject Specific Pathway 2</i>)	
Pedagogika 2 (<i>Education Studies 2</i>)	
Rozvoj sebevědomí ve výuce a učení vědy a angličtiny (<i>Developing confidence in teaching and learning Science and English</i>)	
3. ročník	
povinné moduly	
Vedení, řízení a výzkumný projekt (<i>Becoming a research active subject leader</i>)	
Základní předměty: hodnocení a plánování (<i>Core subjects: Assessment and monitoring, and planning for progression</i>)	
Pedagogika 3 (<i>Education Studies 3</i>)	
Výzkumný projekt (<i>Extended Project</i>)	
Závěrečná praxe (<i>Year 3 School Experience</i>)	

5.3.3 Belgie (Valonská část)

Vzdělávání předškolních pedagogů je ve valonské části Belgie vymezeno dekretem z roku 2000, ve znění pozdějších úprav.¹⁷ Probíhá na vysoké škole neuniverzitního typu (celkem

¹⁷ Na rozdíl od ostatních zemí tohoto srovnání je zde uveden legislativní dokument týkající se vzdělávání učitelů z důvodu, že ve Vlámské části Belgie je nezvykle přímo v zákoně uvedena podrobná specifikace vzdělávání učitelů.

na 15 školách) ve formě bakalářského studia. Dekret poměrně důsledně vymezuje oblasti a rozsah jednotlivých složek učitelské přípravy. Obsah vzdělávání zároveň rozděluje do tří typů aktivit. Aktivita A (nejméně 210 hodin) jsou společné pro učitele mateřských, primárních a nižších sekundárních škol. Aktivita B jsou určeny pro přípravu konkrétní skupiny učitelů. Aktivita C tvoří aktivity pro profesní rozvoj a profesní identitu studentů, realizované praktickými činnostmi v malých skupinách. Příprava budoucích učitelů mateřských škol zahrnuje, podle úpravy z roku 2008, 2465 hodin výuky v těchto složkách přípravy:

- socio-kulturní znalosti (nejméně 120 hodin)
 - sociologie a vzdělávací politika (30 hodin)
 - teoretický a praktický přístup ke kulturní rozmanitosti; problematika genderu (30 hodin)
 - úvod do umění a kultury (30 hodin)
 - filozofie a historie náboženství (30 hodin)
- socio-emocionální a vztahové znalosti (nejméně 120 hodin)
 - sociální psychologie a komunikace (30 hodin)
 - vývojová psychologie (60 hodin)
 - technika řízení skupiny a rétorika (30 hodin)
- předmětové a mezipředmětové znalosti (nejméně 1020 hodin)
 - francouzský jazyk (90 hodin)
 - využití ICT a médií ve vzdělávání (60 hodin)
 - oborové předměty a oborové didaktiky (870 hodin), mimo další musí obsahovat tyto moduly:
 - organizace speciálního vzdělávání (15 hodin)
 - didaktika mravní výchovy nebo náboženství (60 hodin)
 - didaktika druhého jazyka (60 hodin)
- pedagogické znalosti (nejméně 180 hodin)
 - obecná pedagogika (30 hodin)
 - pedagogická evaluace (30 hodin)
 - srovnávací pedagogika (30 hodin)
 - psychologie učení (60 hodin)
 - diferenciací učení, diagnostika a náprava obtíží v učení (30 hodin)

- příprava na výzkum a závěrečná písemná práce (nejméně 45 hodin)
 - úvod do pedagogického výzkumu (45 hodin)
 - realizace závěrečné práce
- dovednosti (nejméně 780 hodin)
 - ateliér profesní přípravy (300 hodin)
 - pedagogická praxe (480 hodin), jedna musí proběhnout ve speciálním vzdělávání
- mezipředmětové aktivity pro utváření profesní identity (nejméně 80 hodin)
 - aktivity vždy vázány na praxi či praktické činnosti
 - odborný projekt, identita učitele, etika, portfolio učitele

(Décret définissant la formation initiale ..., 2000; Tomková, 2016).

Kromě tohoto ještě 120 hodin na profilaci dané vysoké školy. Obsah vzdělání naplňuje definovaný rámec kompetencí (viz kapitola 3.5.3), je z velké části zaměřený na znalosti. Tyto znalosti jsou propojeny s praxí a v rámci ateliéru a pedagogických praxí jsou rozvíjeny dovednosti a postoje studentů. Studium je tak vázáno na rozvoj učitele, který vede dítě.

Pedagogická praxe probíhá ve všech třech ročnících studia. V prvním roce se jedná především o zúčastněné pozorování činností, postupně je student veden k převzetí třídy, v úzké spolupráci s vedoucím praxe. Ve druhém a třetím roce se již student plně ujme třídy. Celkový rozsah praxe je 480 hodin. (Eurydice, 2015b)

Učební plán je velmi předimenzovaný. Plán nedovoluje vysokým školám dostatečně reagovat na potřeby studentů a vývoj profese při tvorbě vlastních studijních programů. Naopak velmi dobře lze vnímat rozdělení aktivit do skupin, kde ve skupině A probíhá společný základ pro všechny kategorie učitelů. To může být přínosné pro návaznost jednotlivých období. Skupina aktivit C jasně deklaruje rozvoj profesních kompetencí v malých skupinách studentů a to na úrovni legislativního dokumentu.

V rámci aktuální reformy vysokých škol je tak patrná snaha změnit návrh vzdělávání učitelů tak, aby byl flexibilnější a dával vysokým školám větší svobodu při vytváření studijních programů (Tomková, 2016).

Ukázka počáteční učitelské přípravy Bachelier instituteur pré-scolaire na Haute Ecole Léonard de Vinci

Tato ukázka byla vybrána pro zajímavé řešení jednotlivých kurzů studia. Ty v rámci daného tématu kurzu integrují potřebné teoretické disciplíny, práci na profesním rozvoji v dané oblasti v ateliéru profesní přípravy, workshopy a semináře a praxi, včetně přípravy na ni. Je zřetelné propojení na vzdělávací standard.

Tabulka 16 – Struktura vzdělávacího programu Bachelier instituteur pré-scolaire na LaHaute Ecole Léonard de Vinci; zdroj: upraveno dle Haute Ecole Léonard de Vinci, 2016b

1. blok	
Učit se a pozorovat (3)	Metody učení (9) včetně 60 hodin praxe
Základy matematiky a francouzštiny (1)	
Dítě, jeho vývoj a učení 1 (2)	Psychomotorika (3)
Dítě, jeho vývoj a učení 2 (2)	
Nové poznatky v disciplínách a didaktikách 1 (14) včetně 24 hodin praxe	Nové poznatky v disciplínách a didaktikách 2 (13) včetně 30 hodin praxe
Vytváření vztahu (2)	Budování vztahu (1)
Komunikace (2)	
Výrazová komunikace (2)	
Profesní reflexe (3)	
Otevírání se světu (3) včetně 6 hodin praxe	
2. blok	
Naučit se učit (17) včetně praxe 120 hodin	
Oborové didaktiky (20) včetně 42 hodin praxe	
Dramatická exprese a tvořivost (5)	Odborná argumentace (6)
Škola a prostředí (4)	Řešení problémů (2)
Náboženská výchova (3) včetně 6 hodin praxe	Psychomotorický a kognitivní vývoj (3) včetně praxe 30 hodin
3. blok	
Vzdělávání dětí ve věku 5-8 let (14) včetně 132 hodin praxe	
Příprava na vstup do profese (18) včetně volitelné praxe 60 hodin	
Oborové didaktiky (4) včetně 18 hodin praxe	Psychomotorika a psycho-sociální vývoj (3) včetně 30 hodin praxe
Rozvoj kreativity (5)	
Speciální pedagogika (2)	Vzdělávání 2,5 letých dětí (9) včetně 102 hodin praxe
Vzdělávací a sociální nerovnosti (3)	
Umění a kultura (1)	

Bakalářské studium je tříleté v rozsahu 180 kreditů (ECTS) a vede ke kvalifikaci učitele mateřské školy. Všechny kurzy jsou povinné, studium neobsahuje volitelné kurzy (Tabulka 16). Studium je navíc zaměřeno na psychomotoriku a absolventi získávají certifikát umožňující jim realizovat kurzy i na základní škole. (Haute Ecole Léonard de Vinci, 2016a)

Praxe je napojena na celkem dvanáct kurzů (z celkových jednatřiceti) a to buď ve formě stáže, nebo didaktických dní. To vytváří možnost aplikovat teoretické a didaktické poznatky nejprve modelově v ateliéru a následně v rámci praktického výcviku v mateřské škole. Celkový rozsah praxe je 660 hodin. Obsah vzdělávání je velmi podobný českému vzdělávacímu prostředí. Jiná forma přístupu k transferu podobného obsahu je tak velmi inspirující. Každý kurz je tvořen z aktivit, které se vzájemně doplňují a naplňují téma kurzu. Například kurz Dramatická exprese a tvořivost se skládá z francouzštiny, hlasové výchovy, výtvarného umění (výroba loutek), exkurze v rámci týdne tvořivosti (loutkářství, divadlo) a ústní a písemné znalosti jazyka. Na konci tohoto kurzu jsou studenti schopni pracovat s příběhem, přetvořit jej pro použití s loutkami, vyprávět jej za užití expresivních hlasových prostředků a vlastnoručně vyrobené loutky. (Haute Ecole Léonard de Vinci, 2016b)

5.3.4 Německo

Německo patří mezi několik málo Evropských zemí, které nepožadují terciální úroveň přípravného vzdělávání jako kvalifikační minimum (EACEA, 2013). To může být vlivem tradice a směřování institucionální péče o předškolní dítě do oblasti sociální a pečovatelské, u které se nepředpokládá potřeba vyššího vzdělání. Druhým faktorem je celková rozmanitost v přístupech jednotlivých spolkových zemí, které mají svrchované právo nezávisle řešit oblast vzdělávání. Tuto diferenciaci se snaží řešit stálá konference ministrů školství spolkových zemí (KMK), která vytvořila standarty pro vzdělávání učitelů, včetně standardu pro vzdělávání pedagogů pro preprimární vzdělávání (Janík et al., 2014; OECD, 2011b)

V posledních letech tak dochází k reformě vzdělání pedagogů. Loudová Stralczyňská hovoří „*přímo o razantním vývoji*“ (Loudová Stralczyňská, 2016, s. 222), především v rozšíření možností studia na terciální úrovni, které v roce 2004 bylo nabízeno pouze na třech vysokých školách a o deset let později nabízí 80 vysokoškolských institucí 114 studijních programů. Uvažován je vícestupňový systém kvalifikace, vysokoškolské

studium jako součást dalšího vzdělávání či modulová struktura vysokoškolského studia přinášející větší možnosti alternativních cest ke kvalifikaci. Taktéž je aktuálně diskutováno sblížení profesní přípravy pedagogů pro preprimární a primární vzdělávání.

Pedagogové pro preprimární vzdělávání jsou vzdělávání tradičně na sekundární a postsekundární úrovni. Nejběžnější kvalifikací pro působení v předškolních zařízeních je vychovatel/ka (*Erzieher/in*). Tříleté studium probíhá na postsekundární odborné škole (*Fachschule*), obvykle sestávající ze dvou let teoretické přípravy (2400 hodin) a jednoho roku praxe (1200 hodin). Tuto kvalifikaci mělo v roce 2013 69,9 % pedagogických pracovníků v preprimárním vzdělávání.

Další možností kvalifikace, kterou mělo v roce 2013 3,6 % pedagogických pracovníků v preprimárním vzdělávání, je sociální pedagog (*Sozialpädagoge*). Dosáhnout jí lze studiem na terciální úrovni na vysokých odborných školách (*Fachhochschule*). Realizováno je buď tříletým studiem a následně rokem praxe (referendariát) nebo čtyřletým studiem, které již obsahuje dva semestry praxe. Studium je kvalifikací pro vedoucí pozice nejen v předškolních zařízeních.

Novou možností je kvalifikace předškolní pedagog (*Kindheitspädagoge*). Označení kvalifikace bylo doporučeno Spolkovou konferencí pro mládež a rodinu v roce 2011 pro absolventy vysokoškolského studia zaměřeného na práci s dětmi ve věku 0 – 10 let. Jedná se zpravidla o tříleté nebo čtyřleté bakalářské studium na odborné vysoké škole (*Fachhochschule, Hochschule, Pädagogische Hochschule*). Studium je významně zaměřeno na výzkum a školní management. (Loudová Stralczyńska, 2016)

Inspirativní pro české školství může být velká podpora vzdělávací politiky směrem k transformaci. Také diskuze nad diferenciací a heterogenitou kvalifikace pedagogických zaměstnanců přináší zajímavé otázky. Stejně jako potřeba profesionalizace učitelství ve smyslu vysokoškolské kvalifikace na straně jedné a otevírání alternativních cest k získání kvalifikace na straně druhé.

Ukázka bakalářského vzdělávacího programu Kindheitspädagogik na Hochschule Zittau/Gerlitz

Jeden z důvodů výběru této vysoké školy byl geografický. V rámci „východoněmeckého“ Saska se škola nachází v oblasti, kde v rámci preprimárního a primárního vzdělávání dochází k velké přeshraniční spolupráci Česká republika – Sasko – Polsko. Dalším důvodem bylo, že

vzdělávací program této vysoké školy je dobrým příkladem reformních snah učitelské přípravy v souvislosti s novou kvalifikací předškolní pedagog (*Kindheitspädagogin*).

Tříletý bakalářský program je určen pro ty, kteří chtějí po ukončení studia pracovat s dětmi ve věku 0 – 10 let (Bachelor Kindheitspädagogik 2016). Jedná se tedy o studium s věkovým přesahem do období mladšího školního věku, ale nikoli vedoucí ke kvalifikaci pro primární vzdělávání. Lze ho chápat jako ekvivalent českého oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika.

Studium je pevně stanoveno, obsahuje pouze povinné moduly v rozsahu 30 kreditů za semestr. Je uspořádáno do modulů (Tabulka 17), které mají často mezioborový charakter. Každý modul sestává z několika přednášek, seminářů, cvičení, workshopů či praxí různých oborů směřujících k tématu modulu. Má jasně definovaný obsah jako celek a profesní kompetence ve smyslu znalostí a dovedností. Každý modul je zakončen jednou zkouškou, přičemž nejčastější formou zkoušky je seminární práce. (Modulkatalog der Hochschule Zittau/Görlitz, 2016)

Tabulka 17 – Struktura bakalářského vzdělávacího programu na Hochschule Zittau/Görlitz; zdroj: upraveno dle Modulkatalog Hochschule Zittau/Görlitz

1. ročník	
Základy přírodních a humanitních věd a úvod do tvorby vědecké práce (5)	Cizí jazyk a trénink komunikace (5)
Úvod do pedagogiky (5)	Různorodost v dětství (5)
Dítě, dětství a rodina v sociokulturním kontextu (10)	Empirický sociální výzkum (10)
Vývoj dítěte do mladšího školního věku (10)	Diagnostika a podpora vývoje (10)
2. ročník	
Didaktika a metodologie předškolního vzdělávání (10)	Didaktický workshop (10)
Předškolní programy v teorii a praxi (10) včetně 104 hodin praxe (1 den x 13 týdnů)	Učení a vzdělávací procesy v teorii a praxi (10) včetně 104 hodin praxe (1 den x 13 týdnů)
Jazykový rozvoj a vzdělávání (5)	Sociální a emoční rozvoj a vzdělávání (5)
Fyzický a motorický rozvoj a vzdělávání (5)	Rozvoj a vzdělávání vnímání a poznávání (5)
3. ročník	
Předškolní praxe/výzkumný projekt (20) včetně 480hodin praxe (12 týdnů)	Organizace a spolupráce v institucích předškolního vzdělávání (15)
Výzkum dětství (5)	Bakalářská práce a obhajoba (15)
Přípravný ročník a počátek školní docházky (5)	

V rámci tří modulů je realizována praxe v celkovém rozsahu 688 hodin. Ve druhém ročníku průběžná praxe v rámci modulu Předškolní programy v teorii a praxi a průběžná praxe v rámci modulu Učení a vzdělávací procesy v teorii a praxi. Ve třetím ročníku pak studenti absolvují souvislou dvanáctitýdenní praxi spojenou s reflektivním seminářem.

Jako podnětnou lze vidět výuku v modulovém systému, která netřísť síly studentů ani pedagogů. V rámci jednoho semestru je výuka zaměřena jen na několik témat, která jsou řešena z různých úhlů pohledu. Přínosné je propojení teorie a praxe v obsahu dvou modulů ve druhém ročníku. Pozitivně lze hodnotit také propojení všech praxí s průběžným seminářem reflexe.

6 Vícepřípadová studie přípravného vzdělávání učitelek MŠ

Pro výzkumné šetření této práce byla zvolena strategie vícepřípadové studie. To umožňuje nahlížet na vybrané fakulty jako na jednotlivé příklady ve smyslu organizace a zároveň hledat společné a rozdílné faktory přípravného vzdělávání učitelek mateřských škol napříč případy ve smyslu obecnějšího chápání instituce.

U každé fakulty (případu) je studie zaměřena nejprve na kurikulum. Je řešen jeho vývoj, filosofie a koncepce. Dále je analyzován studijní plán vzhledem k složkám učitelské přípravy a podrobněji pak vzhledem ke koncepci profesního standardu dle Vašutové.

Další částí každého případu je longitudinální šetření studentů jednoho ročníku oboru zahrnující zjišťování motivace ke studiu a k profesi, sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí a hodnocení přínosu studia.

Závěr každého případu shrnuje silné stránky kurikula a přínosy studia na straně jedné a slabé stránky kurikula a nedostatky studia na straně druhé.

V závěrečné části vícepřípadové studie jsou její jednotlivé oblasti srovnávány mezi fakultami se snahou nalézt společné a rozdílné faktory a znaky vysokoškolské pregraduální přípravy učitelek mateřských škol.

6.1 PedF UK v Praze

Pedagogická fakulta UK v Praze je tradičním poskytovatelem vysokoškolského vzdělávání učitelek mateřských škol již od 70. let 20. století. Bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy zavedla jako první v akademickém roce 1992/93.

Obor byl původně koncipován inovativně díky propojením učitelství pro mateřské školy a učitelství pro elementární třídy ZŠ. Takto však studium fungovalo pouze dva roky. V letech 1995 – 97 bylo studium přerušeno a došlo ke změně koncepce. Kurikulum tak již neobsahovalo předměty vztahující se k primární pedagogice, přibýly praxe a významně byla zakomponována dramatická výchova. (Koťátková, 2010)

Filosofie a koncepce oboru

Filosofie je ukotvená v širším pohledu na smysl předškolní výchovy a na úlohu těch, kteří se zabývají malým dítětem, s tím, že základem je postoj k dítěti. Při vytváření filosofie a koncepce oboru se angažoval tým odborníků z více disciplín, pedagogové, psychologové, oboroví didaktici. Velmi angažovali speciální pedagogové, zejména logopedové. Také se

zapojili lékaři pediatri a filosofové. Každá katedra je v tomto ohledu zaštitěna nějakou osobností, která v rámci katedry obor zajišťuje a rozvíjí. (Opravilová, 2017)

Koncepce s modulovým uspořádáním studia přinesla posílení pedagogicko-psychologického modulu a nabídku povinně volitelných předmětů. Stěžejními moduly jsou pedagogicko-psychologický, předmětově-didaktický a specializační, který nabízí povinně volitelné specializace esteticko-výchovného charakteru. Přičemž student si na počátku studia volí jeden specializační obor a zbylé oblasti rozvíjí v rámci modulu předmětově didaktického.

K zajištění pedagogických praxí je k dispozici pět fakultních a další spolupracující mateřské školy, které s fakultou dlouhodobě spolupracují a jsou ukázkou dobrého standardu. Tyto školy tvoří základnu pro ověřování teoretických poznatků studentů za odborného dohledu. (Koťátková, 2010)

Výběr uchazečů

Přijímací řízení je dvoukolové. V prvním kole jsou u uchazeče zjišťovány talentové předpoklady z hudební výchovy, výtvarné výchovy a tělesné výchovy.

„My jsme už jediná fakulta, která sleduje jisté talentové předpoklady. O tom jsme hodně diskutovali a hodně jsme naráželi na tvrdé zastánce a tvrdé odpůrce. Někdy je to pro člověka, který je zainteresovaný v jedné oblasti a nějak zaostalejší v jiné, limitující. S tím rizikem počítáme, ale nakonec zvítězí ta idea, že ta osobnost by měla být vícevrstevná.“ (Opravilová, 2017)

Ve druhém kole uchazeč prochází ústním pohovorem zaměřeným na předškolní výchovu a literaturu pro děti. Záměrem je vybrat ty uchazeče, kteří jsou již díky svým aktivitám v daných oblastech více rozvinuti a mají předpoklady pro práci s dětmi. (Koťátková, 2010)

6.1.1 Analýza studijního programu

Plán studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na PedF UK v Praze je specifický zaměřením na specializace v oblasti výchov. Studium je realizováno ve čtyřech specializacích na dramatickou, tělesnou, hudební a výtvarnou výchovu. Každá specializace má svůj vlastní studijní plán (Univerzita Karlova, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d), který se liší v rozsahu 30 kreditů dané specializace. Při analýze tedy bylo pracováno se čtyřmi podobnými studijními plány. Rozdíly jsou pouze u povinných předmětů, povinně volitelné předměty jsou pro všechny specializace shodné.

Z pohledu struktury se plán skládá z bloků povinných (A), povinně volitelných (B) a výběrových předmětů (C). Jak můžeme vidět v tabulce (Tabulka 18), základ tvoří blok povinných předmětů (154 kreditů). První oblastí bloků povinně volitelných předmětů jsou prohlubující pedagogicko-psychologické moduly I. – III. (4 kredity). Druhou oblastí povinně volitelných předmětů jsou prohlubující předmětově-didaktické moduly I. a II. (4 kredity).

V rámci vybrané specializace je studium dáno v rozsahu 154 kreditů. V rámci celého oboru je však velmi diferencováno rozdílnými nároky v oblasti výchov v rámci vybrané specializace a ostatních specializací.

Tabulka 18 – Struktura plánu studia oboru na PedF UK, zdroj: upraveno dle SIS UK v Praze

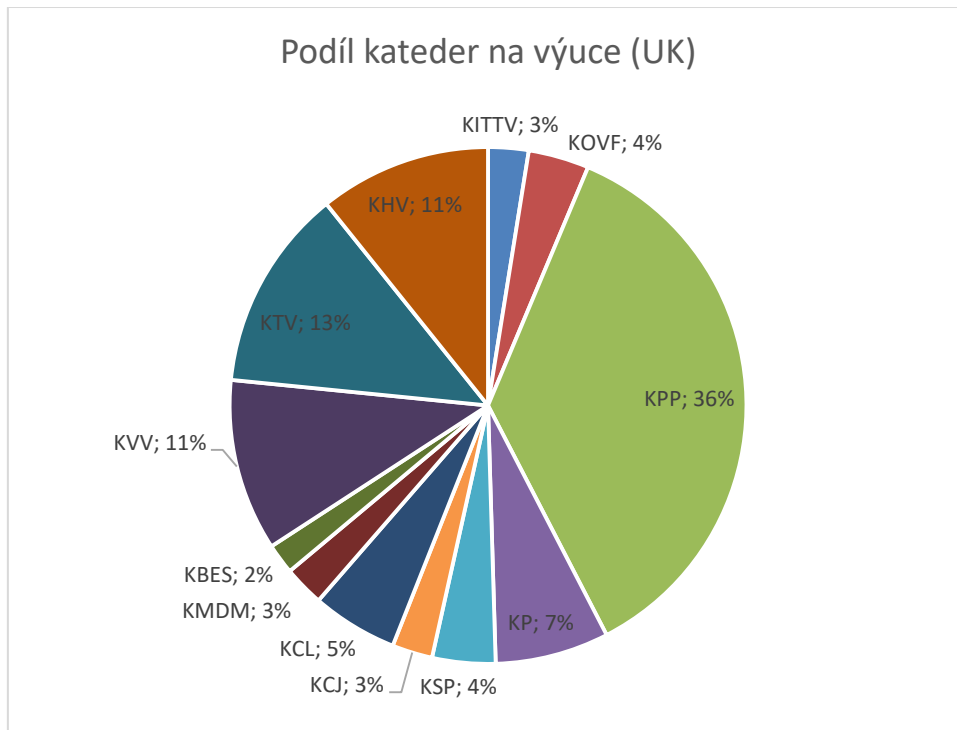
Název	Statut	Minimum kreditů
Povinné předměty	A	154
PV předměty - PED-PSY modul I - prohlubující	B	2
PV předměty - PED-PSY modul II - prohlubující	B	1
PV předměty - PED-PSY modul III - prohlubující	B	1
PV předměty - předmětově-didaktický modul I - prohlubující ZS	B	2
PV předměty - předmětově-didaktický modul II - prohlubující LS	B	2
Výběrové předměty	C	0
Celkem		180

Studijní plán má jasně vystavěné oborové a oborově didaktické linie, přičemž každá z oborových kateder má poněkud jiný přístup k budování společného kurikula pro všechny studenty a rozšířeného kurikula pro specializaci. U všech specializací ale dochází k propojení oboru, jeho didaktiky a praxe. Velmi dobře je vystavěná pedagogická linie kurikula v rozsahu 27 kreditů s navazujícími praxemi se semináři v rozsahu 16 kreditů. Ta je dále doplněná prohlubujícími pedagogicko-psychologickými moduly povinně volitelných předmětů.

Na výuce studijního oboru se podle studijního plánu podílí dvanáct kateder. Více než třetinu výuky (36%) v rámci oboru zajišťuje Katedra primární pedagogiky (KPP). Podílí se jednak na pedagogických disciplínách, jednak na výuce dramatické výchovy. Výrazný podíl mají i katedry zajišťující výuku výchov a jejich didaktik – Katedra tělesné výchovy (KTV), Katedra výtvarné výchovy (KVV) a Katedra hudební výchovy (KHV). Dohromady

tyto čtyři katedry zajišťují více než 70% výuky, což podtrhuje výrazné zaměření na specializaci výchov a jejich didaktik.

Graf 1 – Podíl kateder na výuce (UK); zdroj vlastní



Z pohledu zastoupení složek učitelské přípravy z celkového rozsahu výuky (Graf 3) je patrné vyrovnané zastoupení složek oborově předmětové (24 – 28%), didaktické (22 – 29%) a pedagogicko-psychologické (22 – 26%). Následuje složka pedagogické praxe (14 – 18%). Složka všeobecně vzdělávací má minimální zastoupení (7 – 9%).

Analýza syčení kompetencí skrze doporučené disciplíny

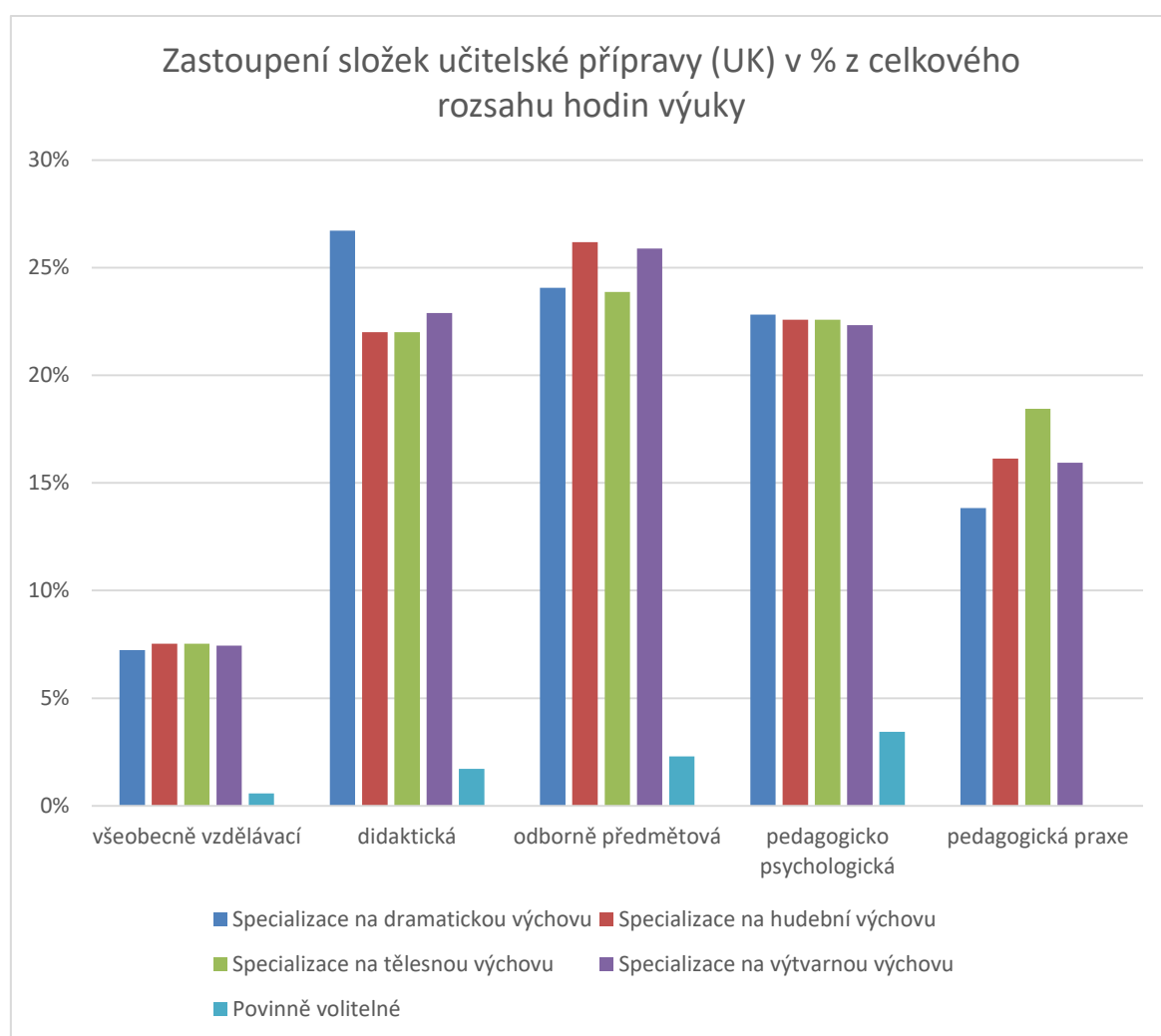
Při analýze zastoupení doporučených disciplín návrhu profesního standardu lze nalézt, že ve studijním plánu chybí následující disciplíny:

- patopsychologie
- základy obecné a srovnávací pedagogiky
- sociální pedagogika
- základy pediatrie

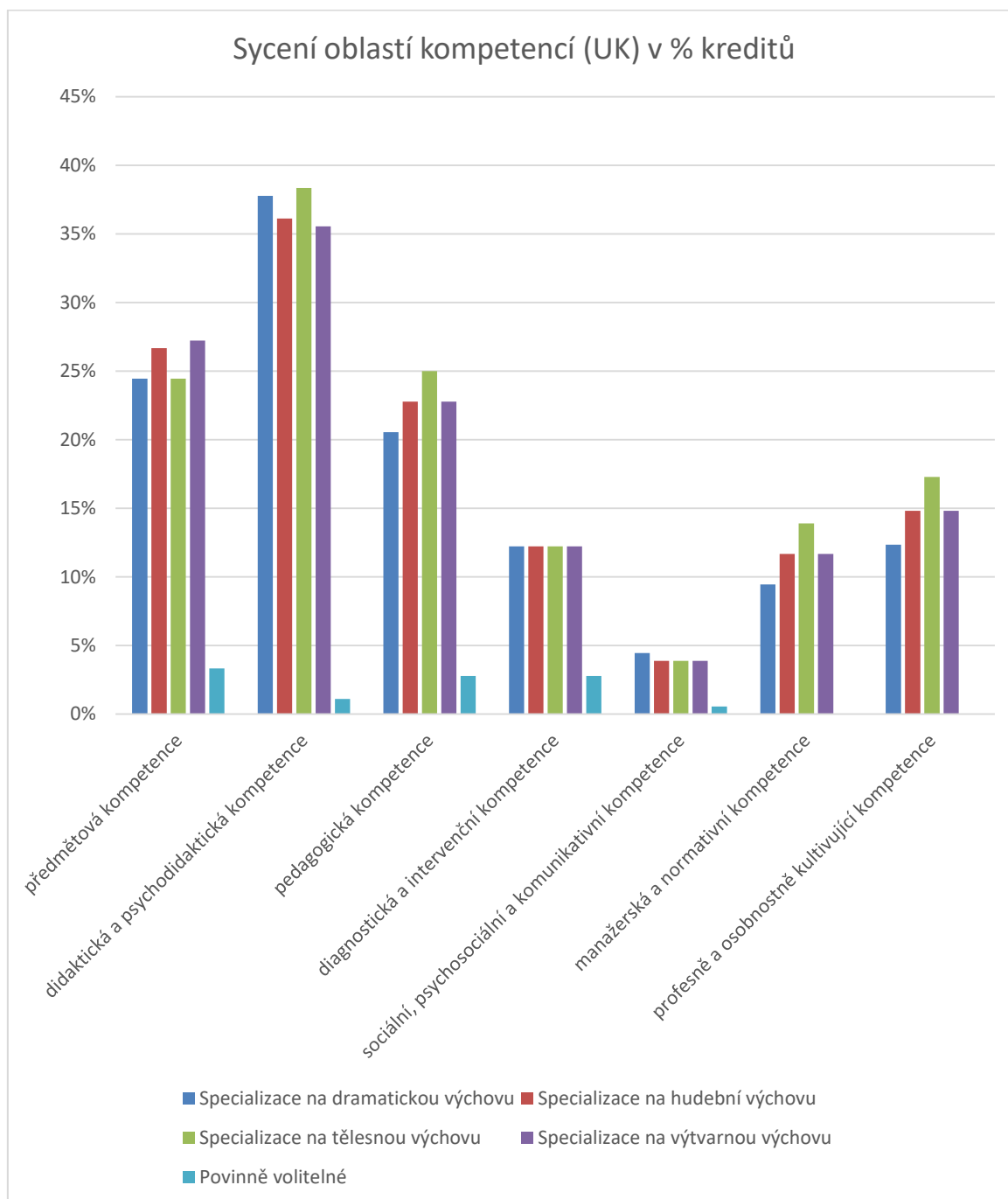
Z hlediska předmětů a jejich kreditního ohodnocení je syčení oblastí kompetencí (Graf 4) následující. Nejvíce je syčená didaktická a psychodidaktická kompetence (36 – 39%) a předmětová kompetence (24 – 30%). To koresponduje se zaměřením studijního plánu na předměty výchov a jejich didaktik. Následuje pedagogická kompetence (23 – 28%)

reflektující silnou pozici pedagogických disciplín ve studijním plánu. Profesně a osobnostně kultivující kompetence (12 – 17%) je kromě filosofie a profesní etiky sycena především předměty pedagogické praxe. Těmi je rovněž primárně sycena i kompetence manažerská a normativní (9 – 14%). Jediným specifickým předmětem je v této oblasti předmět Právní předpisy a řízení školy. V obou případech rozdíly u jednotlivých specializací kopírují rozsah praxe. Překvapující je relativně malé sycení diagnostické a intervenční kompetence (12 – 15%). Rovněž kompetence sociální, psychosociální a komunikativní je sycena velmi málo (4 – 5%).

Graf 2 – Zastoupení složek učitelské přípravy (UK) v % z celkového rozsahu hodin výuky; zdroj vlastní



Graf 3 – Syčení oblastí kompetencí (UK) v % kreditů; zdroj vlastní



Analýza syčení kompetencí skrze obsahy a cíle jednotlivých předmětů

Jiný, podrobnější pohled přináší analýza jednotlivých předmětů, jejich cílů, obsahů a způsobilostí, které získá student jejich absolvováním. Pomocí tohoto pohledu je možné zjistit, které konkrétní atributy kompetencí studijní plán opomíjí. V komparaci se sebehodnocením rozvoje kompetencí a hodnocení přínosu studia pro rozvoj kompetencí může přinést zajímavé informace.

U kompetence předmětové (Tabulka 19) je patrné, že studijní plán na PedF UK v Praze nijak nerozvíjí znalosti z oblasti vlastivědy a znalosti a dovednosti v oblasti pracovní výchovy. Naopak na rozdíl od návrhu standardu jsou výrazně rozvíjeny znalosti a dovednosti v oblasti dramatické výchovy (ve smyslu předmětu výchovy a jeho didaktiky). Znalosti a dovednosti v oblastech výchov se v rámci studijních plánů liší dle specializace. Největší rozdíl je u hudební výchovy, což je dáno velkým množstvím předmětů v rámci specializace a jejich zaměřením především na oborovou složku studia. Opak je patrný u tělesné výchovy, která má v rámci specializace obdobné předměty s větším rozsahem výuky. Vyrovnanost je v tomto případě dána i tím, že rozsah dovednostního minima je napříč specializacemi shodný.

Tabulka 19 – Sycení jednotlivých atributů kompetence předmětové předměty (UK); zdroj: vlastní

		celkem povinné DV	celkem povinné TV	celkem povinné VV	celkem povinné HV	povinné volitelné
1.	Kompetence předmětová	46	41	45	53	7
1.1	má osvojeny znalosti z oblastí:					
1.1.1	jazyková	5	5	5	5	1
1.1.2	literární	6	4	4	4	0
1.1.3	matematická	2	2	2	2	0
1.1.4	přírodovědná	2	2	2	2	0
1.1.5	vlastivědná	0	0	0	0	0
1.2	má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchov:	8	2	2	2	0
1.2.1	hudební výchova	5	5	5	15	2
1.2.2	výtvarná výchova	4	4	9	4	2
1.2.3	pracovní výchova	0	0	0	0	0
1.2.4	tělesná výchova	9	11	9	9	2
1.3	má osvojenou dovednost hry na hudební nástroj:					
1.3.1	klavír	3	3	3	7	0
1.3.2	další nástroj	1	1	1	5	0
1.4	disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie	3	3	4	3	0

Sycení atributů kompetence didaktické a psychodidaktická je napříč specializacemi vyrovnané (Tabulka 20) s výjimkou atributu reflektujícího oborové didaktiky. Ty tvoří podstatnou část sycení této kompetence. Poměrně výrazně je rovněž syceny atributy využití RVP PV pro projektování, projektování a realizace vzdělávacích činností. Relativně nižší sycení mají atributy obecně didaktické.

Tabulka 20 – Sycení jednotlivých atributů kompetence didaktické a psychodidaktické předměty (UK); zdroj: vlastní

		celkem povinné DV	celkem povinné TV	celkem povinné VV	celkem povinné HV	povinně volitelné
2.	Kompetence didaktická a psychodidaktická	36	36	33	38	2
2.1	ovládá základní didaktické postupy při procesu poznávání v předškolním věku	3	3	3	3	0
2.2	umí využít Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání při tvorbě vlastních projektů	7	7	6	7	0
2.3	umí samostatně projektovat výchovné a vzdělávací činnosti a provádět je	11	12	11	10	0
2.4	umí hledat vhodné způsoby a metody pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí	2	2	2	2	0
2.5	dovede využívat informací vycházejících z oborových metodik	26	26	22	28	2

U kompetence pedagogické (Tabulka 21) je z hlediska definovaných způsobilostí jednotlivých předmětů zřejmá nulová míra sycení atributů podpory rozvoje individuálních talentových dispozic a znalostí o právech dítěte. Sycení kompetence ani jejích atributů není rozprostřeno do velkého množství předmětů s výjimkou dovednosti užití exploračních činností a hry u specializace tělesná výchova. Ta se zaměřuje především na užití her během svých specializačních praxí.

Kompetence diagnostická a intervenční (Tabulka 22) má nejvíce atributů, které z hlediska definovaných způsobilostí jednotlivých předmětů vykazují nulovou míru sycení. Jedná se o dovednost posouzení sociálních vztahů, schopnost rozeznat sociálně patologické jevy a znát možnosti prevence a nápravy a schopnost poskytnout radu rodičům. Schopnost identifikovat nadané děti je sycena v rámci povinně volitelných předmětů předmětem Nadané děti, který si mohou studenti zvolit v rámci Pedagogicko-psychologického modulu III. Celkově je diagnostická kompetence nedostatečně pokryta. Výjimku tvoří atribut plánování a provádění individuální výchovně-vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními potřebami a atribut provádění evaluačních činností.

Tabulka 21 – Sycení jednotlivých atributů kompetence pedagogické předměty (UK); zdroj: vlastní

		celkem povinné DV	celkem povinné TV	celkem povinné VV	celkem povinné HV	povinně volitelné
3.	Kompetence pedagogická	14	17	13	15	3
3.1	dovede specifickým způsobem individualizovaně uspokojovat potřeby dítěte předškolního věku	2	2	2	2	0
3.2	je schopen/schopna vytvořit podmínky a řídit procesy předškolní výchovy a vzdělávání	2	2	1	2	0
3.3	dovede realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti	2	2	2	2	0
3.4	umí užít explorační činnosti (zkoumání, vlastní zkušenost dítěte) a hru v rámci vzdělávacích činností	3	6	3	3	0
3.5	pozorováním činností dítěte dokáže zhodnotit úroveň jeho rozvoje	2	2	2	3	0
3.6	je schopen/schopna podporovat rozvoj individuálních talentových dispozic dětí	0	0	0	0	0
3.7	má znalosti o právech dítěte a respektují je ve své pedagogické práci	0	0	0	0	0
3.8	orientuje se v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav	6	6	6	6	1

Tabulka 22 – Sycení jednotlivých atributů kompetence diagnostické a intervenční předměty (UK); zdroj: vlastní

		celkem povinné DV	celkem povinné TV	celkem povinné VV	celkem povinné HV	povinně volitelné
4.	Kompetence diagnostická a intervenční	11	12	16	11	2
4.1	dovede provést pedagogickou diagnostiku předškolního dítěte	1	2	2	2	1
4.2	dovede posoudit aktuální zdravotní stav a reagovat na něj	1	1	1	1	0
4.3	je schopen/schopna posoudit připravenost dítěte na vstup do ZŠ	1	1	1	1	1
4.4	umí zaujmout odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte	1	1	1	1	0
4.5	dovede posoudit sociální vztahy ve skupině	0	0	0	0	0
4.6	je schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobit jim výběr prostředků výchovy(formy, metody,...)	0	0	0	0	1
4.7	umí plánovat a provádět individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami	3	3	3	3	0
4.8	umí provádět evaluační činnosti - sledovat a posuzovat účinnost vzdělávacího programu, kontrolovat a hodnotit výsledky své práce, sledovat a hodnotit individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení	5	5	6	4	0
4.9	je schopný/schopná rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí tak u dospělých a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkují	0	0	0	0	0
4.10	ovládá nedirektivní(nenátlačové) prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy	1	1	1	1	0
4.11	ovládá množství hodnotících prostředků pro předškolní věk	1	1	1	1	0
4.12	umí poskytnout radu rodičům a navrhnout konkrétní opatření	0	0	0	0	0

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní a její atributy jsou syceny malým počtem předmětů. Všechny atributy jsou nicméně pokryty alespoň v minimální míře. Atribut dovednosti v sociálních situacích pouze formou povinně volitelného předmětu Výchova dítěte do 3 let.

Tabulka 23 – Sycení jednotlivých atributů kompetence sociální psychosociální a komunikativní předměty (UK); zdroj: vlastní

		celkem povinné DV	celkem povinné TV	celkem povinné VV	celkem povinné HV	povinně volitelné
5.	Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	10	11	10	10	2
5.1	ovládá prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole	1	1	1	1	0
5.2	dovede zajistit bezpečnost dětí	1	1	1	1	0
5.3	dovede působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi	1	1	1	1	0
5.4	dovede se orientovat v sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení	0	0	0	0	1
5.5	zná možnosti a meze vlivu vrstevníků, starších sourozenců, mimoškolního prostředí i médií na děti, dovede podporovat pozitivní a tlumit či eliminovat negativní vlivy	1	1	1	1	0
5.6	ovládá prostředky pedagogické komunikace	3	3	3	3	0
5.7	dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a partnery školy	2	2	2	2	0
5.8	orientuje se v problematice rodinné výchovy	2	2	2	2	1

Tabulka 24 – Sycení jednotlivých atributů kompetence manažerské a normativní předměty (UK); zdroj: vlastní

		celkem povinné DV	celkem povinné TV	celkem povinné VV	celkem povinné HV	povinně volitelné
6.	Kompetence manažerská a normativní	4	4	4	4	0
6.1	má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese	1	1	1	1	0
6.2	má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy	3	3	3	3	0
6.3	ovládá základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, vedení třídní knihy atd.	1	1	1	1	0
6.4	dovede organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí	0	0	0	0	0

Kompetence manažerská a normativní je sycena nejméně. Atribut dovednosti organizovat školní a mimoškolní aktivity není sycen vůbec. Je ale zřejmé, že tento atribut má přímou

souvislost s činnostmi studenta během předmětů praxe a je proto, ačkoliv to ve studijním plánu není definováno, rozvíjen.

Tabulka 25 – Sycení jednotlivých atributů kompetence profesně a osobnostně kultivující předměty (UK); zdroj: vlastní

		celkem povinné DV	celkem povinné TV	celkem povinné VV	celkem povinné HV	povinně volitelné
7.	Kompetence profesně a osobnostně kultivující	15	15	16	14	3
7.1	má znalosti v oblasti filosofické, kulturní, politické, právní a ekonomické a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí	1	1	1	1	2
7.2	zná zásady profesní etiky a uplatňuje je ve své práci	1	1	1	1	0
7.3	dovede nalézat argumenty, aby obhájil své pedagogické postupy	5	6	6	5	0
7.4	má osobnostní předpoklady pro spolupráci s kolegy a pracovníky školy	3	3	3	3	0
7.5	je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty(ředitel, rodiče, inspekce)	6	8	8	6	0
7.6	orientuje se v oblasti kulturní tvorby pro děti	1	0	0	0	0
7.7	má potřebu dalšího vzdělávání a sebevzdělávání	1	1	1	1	0
7.8	je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí a změny vzdělávacích podmínek a reagovat na ně ve své pedagogické práci	0	0	0	0	0

Kompetenci profesně a osobnostně kultivující (Tabulka 25) sytí především předměty praxe a jejich semináře. Výrazně je tak podporována schopnost sebereflexe na základě sebehodnocení i hodnocení externího a odborná argumentace k obhajobě vlastní pedagogické práce. Naopak schopnost reflektovat vzdělávací potřeby dětí není sycena vůbec, respektive není ve studijním plánu podchycena ve formě výsledků vzdělávání. Celé studium není příliš zaměřeno na všeobecně vzdělávací složku. Tato je sycena v oblasti informatiky, biologie dítěte, filosofie a rétoriky. Jako velmi dobré se zdá být zařazení předmětů *Předprofesní reflexe* a *Profesní učitelská etika* na závěr studia.

6.1.2 Longitudinální šetření studentů

Longitudinálního šetření se účastnilo 24 studentů oboru, kteří započali studium v akademickém roce 2010/2011. Všichni studenti jsou ženy ve věku 19 – 21 let (na

počátku šetření). Věkový průměr je 19,5 roku. Rozložení délky praxe ukazuje tabulka (Tabulka 26).

Tabulka 26 – Délka předchozí praxe respondentů (UK); zdroj: vlastní

Délka praxe	četnost	relativní četnost
0 měsíců	19	79%
1-6 měsíců	4	17%
7-12 měsíců	1	4%
více než 12 měsíců	0	0%

Pro tento vzorek respondentů je specifické vysoké zastoupení absolventek Střední pedagogické školy (Tabulka 27). Poměrně vysoké je i zastoupení absolventek gymnázia. Pouze jedna respondentka absolvovala jiný typ školy, konkrétně Střední školu podnikání.

Tabulka 27 – Předchozí studium respondentů (UK); zdroj: vlastní

Předchozí studium	n	n %
Střední pedagogická škola	14	58%
Gymnázium	9	38%
Jiný typ školy	1	4%

Pro dvacet respondentů (83%) bylo studium oboru Učitelství pro MŠ primární volbou, čtyři studují tento obor z důvodu nepřijetí na jiný obor studia. Dvaadvacet respondentů (92%) bylo již na počátku studia rozhodnuto stát se po studiu učitelkou MŠ, jeden se jí stát nechtěl a jeden nebyl dosud rozhodnut.

Studijní program oboru by měl rozvíjet jednotlivé profesní kompetence studentů v průběhu studia. Pro posouzení přínosu kurikula pro jejich rozvoj je třeba hodnotit tento rozvoj na počátku, v průběhu a na konci studia.

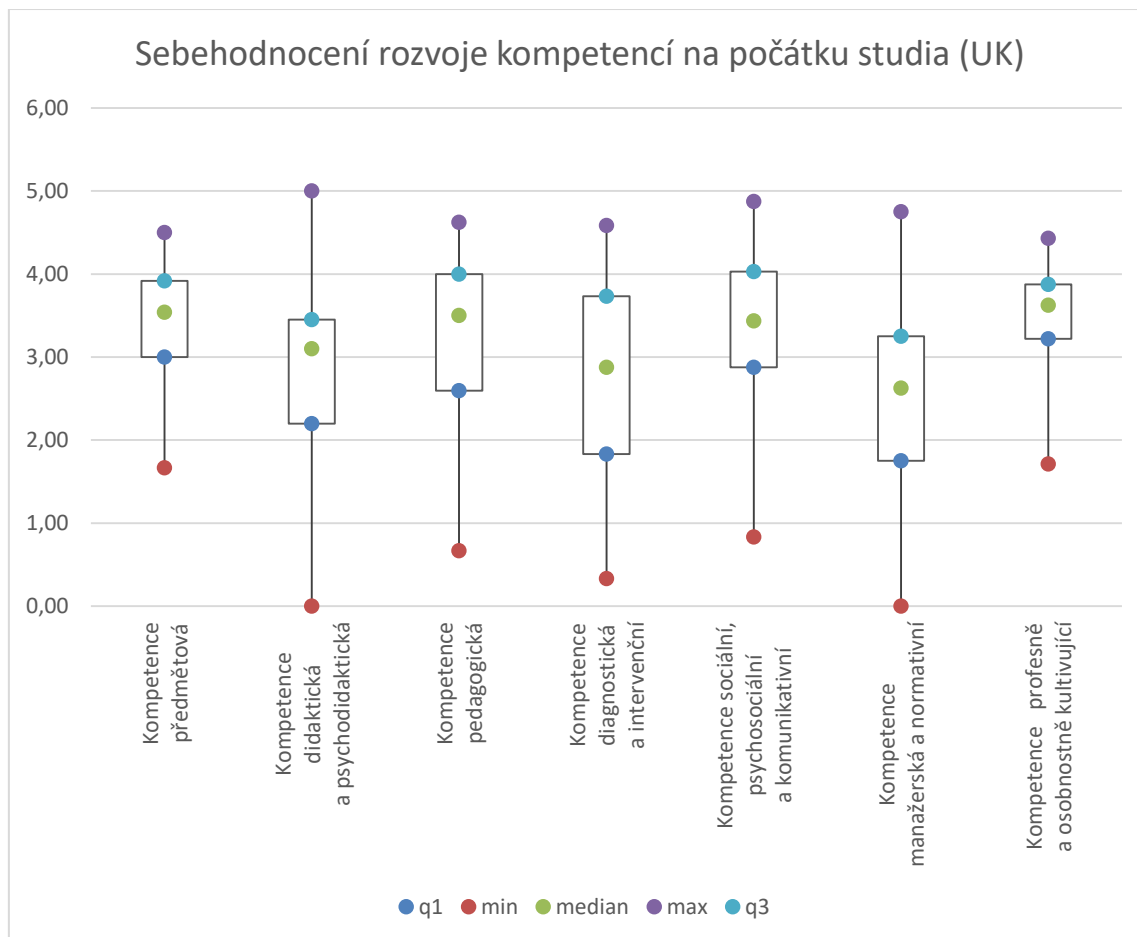
Počáteční stav sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí

Počáteční stav sebehodnocení rozvoje kompetencí je shrnut v kvartilovém grafu (Graf 4). Ten nabízí pohled na kvartilové rozložení výpovědí pro jednotlivé kompetence.

V rámci kompetence předmětové studenti hodnotili úroveň svého rozvoje poměrně vysoko ($\bar{x} = 3,40$, $\tilde{x} = 3,54$). Rozptyl jejich hodnocení je nejmenší ($s = 0,65$, $Q = 0,46$) ze všech kompetencí. Minimální hodnocení (1,7) je druhé nejvyšší, stejně tak hodnocení maximální (4,5). Hodnocení této kompetence nejvíce navyšovaly atributy znalostí a dovedností v oblasti pracovní výchovy ($\bar{x} = 4,3$), tělesné výchovy ($\bar{x} = 3,9$) a výtvarné výchovy ($\bar{x} = 3,9$). Na druhé straně nejmenší hodnocení měly atributy znalosti z oblasti matematické (

$\bar{x}=2,8$) a vlastivědné ($\bar{x}=2,9$) a dovednost hry na klavír ($\bar{x}=3,0$). Největší rozdíly mezi hodnocením studentů byly u atributů dovednost hry na klavír ($s=1,52$) a znalosti a dovednosti v oblasti hudební výchovy ($s=1,32$).

Graf 4 – Sebehodnocení rozvoje kompetencí na počátku studia (UK); zdroj: vlastní



Toto hodnocení je výrazně ovlivněno vysokým podílem studentů s absolvovanou střední pedagogickou školou (58%), jejíž kurikulum je orientováno na rozvoj znalostí a dovedností v oblasti výchov. Rovněž je rozvíjena dovednost hry na klavír. Velmi nízké hodnocení u studentů, kteří výukou hry na nástroj neprošli, sráží celkové hodnocení tohoto atributu. Jasně definovaný rozdíl mezi studenty, kteří na klavír hrát neumí, a studenty, kteří hrát dovedou, vede k velkému rozptylu u daného atributu. Za velkým rozptylem v hodnocení může být i to, že 50% studentů v různých obdobích předchozího vzdělávání mělo hru na klavír jako zájmovou činnost v různé délce trvání. Obdobně je tomu i u hudební výchovy (54%) a hry na další hudební nástroj (63%).

U kompetence didaktické a psychodidaktické je hodnocení nižší ($\bar{x}=2,71$, $\tilde{x}=3,10$). Rozptyl jejich hodnocení je druhý největší ($s=1,33$, $Q=0,63$). Minimální hodnocení (0,0) je

nejnižší, hodnocení maximální naopak nejvyšší (5,0). Hodnocení této kompetence nejvíce navyšovaly atributy dovednosti plánovat a realizovat vzdělávací činnosti ($\bar{x} = 3,0$) a hledat různé způsoby a metody pro individualizované a skupinové vzdělávání ($\bar{x} = 2,9$). Na druhé straně nejmenší hodnocení měly atributy dovednost využít RVP PV při tvorbě vlastních projektů ($\bar{x} = 2,4$), ovládání základních didaktických postupů při procesu poznávání předškolního dítěte ($\bar{x} = 2,6$) a dovednost využívat informací vycházejících z oborových metodik ($\bar{x} = 2,6$). Největší rozdíly mezi hodnocením studentů byly u atributů dovednost využít RVP PV při tvorbě vlastních projektů ($s=1,58$) a dovednosti plánovat a realizovat vzdělávací činnosti ($s=1,54$).

Toto hodnocení by v pozitivním slova smyslu mělo být ovlivněno absolventy středních pedagogických škol, ale příliš to není patrné. Absolventi středních pedagogických škol jsou si výrazně jistější v hodnocení svých kompetencí oborových, než právě u kompetencí didaktických. Atribut podchycující oborové didaktiky má dokonce nejnížší hodnotu kvartilu oddělující nejlepších 25% hodnocení studentů ($Q_3=3,25$). Celkově nízké hodnocení didaktické kompetence je dáno pravděpodobně specifickostí této kompetence, která se rozvíjí v rámci specializovaného vzdělávání či výcviku.

U kompetence pedagogické je hodnocení mírně nadprůměrné ($\bar{x} = 3,09$, $\tilde{x} = 3,50$). Rozptyl jejich hodnocení je průměrný ($s=1,10$, $Q=0,70$). Minimální hodnocení (0,7) i hodnocení maximální (4,6) zauímají rovněž průměrné čtvrté pořadí mezi kompetencemi. Hodnocení této kompetence nejvíce navyšovaly atributy dovednost realizovat individuální a skupinové vzdělávací činnosti ($\bar{x} = 3,5$) a dovednost specifickým způsobem individualizovaně uspokojovat potřeby dítěte předškolního věku ($\bar{x} = 3,4$). Na druhé straně nejmenší hodnocení měly atributy orientace v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav ($\bar{x} = 2,6$) a schopnost pozorováním činností dítěte zhodnotit úroveň jeho rozvoje ($\bar{x} = 2,7$). Největší rozdíly mezi hodnocením studentů byly u atributů schopnost podporovat rozvoj individuálních talentových dispozic dětí ($s=1,44$) a znalosti o právech dítěte a jejich respektování v pedagogické práci ($s=1,42$).

V hodnocení se odráží četné pedagogické zkušenosti ze školní praxe (75%), z vedení zájmových aktivit dětí (25%), z práce s předškolními dětmi (13%), ze zkušeností s mladšími sourozenci (29%) či dětmi předškolního věku v rodině či okolí (46%). To je patrné především na attributech popisující obecnější dovednosti jako je uspokojování potřeb

dítěte a realizace činností a her. Tyto zkušenosti však již nestačí na atributy deklarující odborné specifické činnosti učitele. Je to patrné při porovnání rozdílů mezi absolventy SPgŠ a absolventy jiných škol.

V rámci kompetence diagnostické a intervenční studenti hodnotili úroveň svého rozvoje jako druhou nejnižší ($\bar{x}=2,75$, $\tilde{x}=2,88$). Rozptyl jejich hodnocení je třetí nejvyšší ($s=1,19$, $Q=0,95$). Minimální hodnocení (0,3) je třetí nejnižší, stejně tak hodnocení maximální (4,6). Hodnocení této kompetence nejvíce navyšovaly atributy dovednost posouzení vztahů v sociální skupině ($\bar{x}=3,5$), dovednost posoudit aktuální zdravotní stav a reagovat na něj ($\bar{x}=3,4$) a schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy ($\bar{x}=3,0$). Na druhé straně nejmenší hodnocení měly atributy schopnost zaujmout odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte ($\bar{x}=2,3$) a schopnost plánovat a provádět individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami ($\bar{x}=2,3$) a dovednost provést pedagogickou diagnostiku předškolního dítěte ($\bar{x}=2,4$). Největší rozdíly mezi hodnocením studentů byly u atributů dovednost provést pedagogickou diagnostiku předškolního dítěte ($s=1,63$) a schopnost provádět evaluační činnosti ($s=1,58$).

Při hodnocení této kompetence studenti hodnotili výše ty atributy, které mohou být rozvíjeny v souvislosti s pedagogickými zkušenostmi popsány u kompetence pedagogické a jsou uplatňovány u jakékoliv práce s dětmi, především v organizovaných skupinách. Oblast speciální pedagogiky a práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je vzhledem k očekávané velké potřebě odbornosti z pohledu studentů nejméně rozvinutou, a to i u absolventů SPgŠ.

U kompetence sociální, psychosociální a komunikativní studenti hodnotili úroveň svého rozvoje jako třetí nejvyšší ($\bar{x}=3,34$, $\tilde{x}=3,44$). Rozptyl jejich hodnocení je třetí nejmenší ($s=0,95$, $Q=0,58$). Minimální hodnocení (0,8) je třetí nejvyšší, maximální hodnocení (4,9) je druhé nejvyšší. Hodnocení této kompetence nejvíce navyšovaly atributy schopnosti zajistit bezpečnost dětí ($\bar{x}=4,1$) a dovednost působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi ($\bar{x}=4,0$). Na druhé straně nejmenší hodnocení měly atributy dovednost uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a partnery školy ($\bar{x}=2,7$) a orientace v problematice rodinné výchovy ($\bar{x}=2,9$). Největší rozdíly mezi hodnocením

studentů byly u atributů orientace v problematice rodinné výchovy ($s=1,45$) a ovládání prostředků pedagogické komunikace ($s=1,43$).

U hodnocení této kompetence nepřekvapí vysoké hodnocení schopnosti zajistit bezpečnost dětí, především vzhledem k předchozím pedagogickým zkušenostem studentů. Překvapivé je nižší hodnocení u komunikativních dovedností. Ačkoliv u absolventů SPgŠ byl naopak atribut ovládání prostředků pedagogické komunikace třetí nejvyšší (3,92) v rámci této kompetence.

V případě kompetence manažerské a normativní studenti hodnotili úroveň svého rozvoje nejnižší ($\bar{x}=2,43$, $\tilde{x}=2,63$). Rozptyl jejich hodnocení je největší ($s=1,42$, $Q=0,75$) ze všech kompetencí. Minimální hodnocení (0,0) je nejmenší, hodnocení maximální (4,8) je třetí nejvyšší. Hodnocení této kompetence nejvíce navyšoval atribut dovednost organizovat školní a mimoškolní akce dětí ($\bar{x}=2,9$). Na druhé straně nejmenší hodnocení měl atribut základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese ($\bar{x}=2,0$), který je nejnižší hodnoceným atributem napříč všemi kompetencemi. Největší rozdíly mezi hodnocením studentů byly u atributu dovednost organizovat školní a mimoškolní akce dětí ($s=1,63$).

V hodnocení se odráží vlastní zkušenosti s vedením zájmových a dalších aktivit s dětmi a především pedagogická praxe absolvovaná v rámci studia na SPgŠ. To je patrné především v rozdílu hodnocení atributů znalosti o podmínkách a procesech fungování školy (3,1) a ovládání základních administrativních úkonů spojených s výkonem profese (3,6) u absolventů SPgŠ.

Hodnocení kompetence profesně a osobnostně kultivující je nejvyšší ($\bar{x}=3,47$, $\tilde{x}=3,63$). Rozptyl jejich hodnocení je druhý nejnižší ($s=0,69$, $Q=0,33$) ze všech kompetencí. Minimální hodnocení (1,7) je nejvyšší, hodnocení maximální (4,4) je nejnižší. Jde tedy o nejvyrovnanější hodnocení. Nejvíce jej navyšovaly atributy potřeba dalšího vzdělávání a sebevzdělávání ($\bar{x}=4,5$) a osobnostní předpoklady pro spolupráci s kolegy a pracovníky školy ($\bar{x}=3,8$). Nejmenší hodnocení měl atribut znalosti v oblasti filosofické, kulturní, politické, právní a ekonomické a dovednost jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí ($\bar{x}=2,781$). Největší rozdíly mezi hodnocením studentů byly u atributu dovednost nalézat argumenty pro obhájení svých pedagogických postupů ($s=1,31$).

Očekávání studentů

Očekávání studentů od studia oboru poukazují na počátku studia i na jejich představy o studiu a o potřebách profese i svých vlastních. Pro tuto skupinu respondentů, která má velký podíl absolventů SPgŠ, je základním rysem očekávání těchto absolventů navázání na studium na SPgŠ a prohloubení svých znalostí a dovedností. Je očekáváno získání dalších nových zkušeností a naučení se něčeho, co se na SPgŠ nenaučili.

K12: Chci se naučit spoustu nových věcí, které se mi budou hodit v praxi.

Očekávání řady studentů je velmi komplexní. V součtu s předchozím většina studentů vnímá studium jako komplexní přípravu na profesi učitelky mateřské školy.

Dalším rysem je očekávání získání informací a teoretických znalostí v rámci oboru. A to více než rozvoj dovedností. Prakticistní složka potřeb je dále reprezentována očekáváním vytvoření profesního portfolio ve smyslu zásobníku námětů a nápadů a dostatečného prostoru pro praxi a získání tak praktických zkušeností s předškolními dětmi.

Tabulka 28 – Přehled četností očekávání studentů od studia oboru (UK); zdroj: vlastní

15. Co od studia oboru Učitelství pro MŠ očekáváte?	celkem		z toho absolventi SPgŠ	
	n	n%	n	n%
celkem	24	100%	14	100%
prohloubení mých znalostí a dovedností, naučit se něco nového; navázání na studium SPgŠ	11	46%	10	71%
příprava na profesi učitele MŠ, být schopná učit	6	25%	3	21%
získání informací a teoretických znalostí k dané problematice	6	25%	2	14%
získání zásobníku námětů a nápadů pro práci s dětmi	3	13%	2	14%
rozvoj praktických dovedností pro práci v MŠ	3	13%	3	21%
získat praktické zkušenosti s dětmi; co nejvíce prostoru na praxi	3	13%	2	14%
motivaci k profesi, utvrzení ve výběru	3	13%	1	7%
naučit se, jak pracovat s dětmi a rozvíjet je	2	8%	0	0%
získat titul, vzdělání	2	8%	2	14%
nové kontakty (přátelé, vyučující), získání sociálních vazeb	2	8%	2	14%

Zajímavý je také pohled některých studentů na studium coby motivaci k profesi. Přestože byla většina studentů rozhodnuta pro profesi již na počátku studia, nelze tento očekávaný vliv studia opomíjet.

K10: Očekávám, že toto studium mne utvrdí v tom, co chci dělat a bude nadále rozvíjet mé schopnosti a dovednosti, abych mohla dětem co nejvíce nabídnout.

Vývoj sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí

Pro posouzení vývoje sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí jsou využita data zachycující charakteristiky polohy (průměr, medián, kvartily) a rozptýlení (směrodatná odchylka, kvartilová odchylka). Při využití aritmetického průměru vzniká obraz průměrné změny (navýšení, snížení) hodnocení jednotlivých kompetencí (Graf 5). Využití mediánu a kvartilů umožňuje vidět posun v rozptýlení hodnocení v rámci celé skupiny respondentů (Graf 6).

Kompetence předmětová vykazuje nejmenší nárůst průměru hodnocení a to o 0,59. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributů dovednost hry na klavír (0,8) a znalosti z oblasti jazykové výchovy (0,8). Nejmenší pak u atributů znalost a dovednost v pracovní výchově (0,2) a dovednost hry na další hudební nástroj (0,3). Z pohledu rozložení hodnocení dochází k mírnému zvětšení rozptylu hodnot, ale také ke zmenšení absolutního rozdílu nejnižšího a nejvyššího hodnocení.

Kompetence didaktická a psychodidaktická vykazuje nárůst průměru hodnocení o 1,34. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributu schopnost využít Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání při tvorbě vlastních projektů (1,7). Nejmenší pak u atributu schopnost hledat vhodné způsoby a metody pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí (1,1). Z pohledu rozložení hodnocení dochází ke zmenšení rozptylu hodnot (s i Q).

Kompetence pedagogická vykazuje nárůst průměru hodnocení o 1,04. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributu schopnost pozorováním činností dítěte zhodnotit úroveň jeho rozvoje (1,2). Nejmenší pak u atributu znalosti o právech dítěte a jejich respektování v pedagogické práci (0,8). Z pohledu rozložení hodnocení dochází k velkému zmenšení rozptylu hodnot (s i Q), Rozdíly v úrovni sebehodnocení se tedy zmenšují a u všech kvartilů dochází k posunu hodnocení směrem vzhůru.

Kompetence diagnostická a intervenční vykazuje nárůst průměru hodnocení o 1,19. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributů schopnost provádět evaluační činnosti (1,8), dovednost provádět pedagogickou diagnostiku (1,6) a ovládání nedirektivních prostředků zajištění kázně ve třídě a dovednost řešit školní výchovné situace a výchovné problémy (1,5). Nejmenší pak u atributů schopnost zaujmout odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte (0,5) a

schopnost plánovat a provádět individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (0,9). Z pohledu rozložení hodnocení dochází ke zmenšení rozptylu hodnot (s i Q).

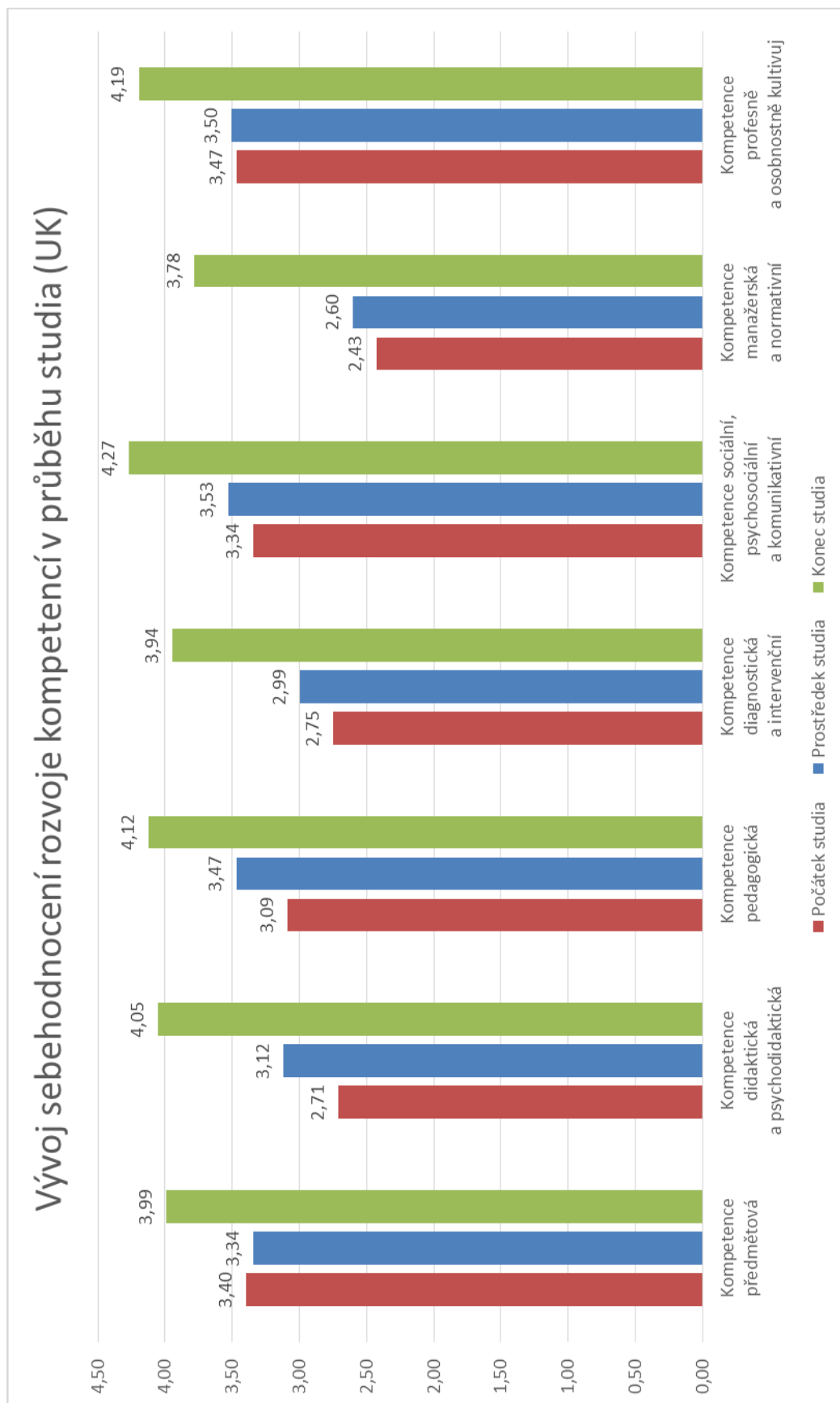
Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní vykazuje nárůst průměru hodnocení o 0,92. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributů orientace v problematice rodinné výchovy (1,3), dovednost uplatnit efektivní způsoby komunikace (1,2) a ovládání prostředků pedagogické komunikace (1,2). Nejmenší pak u atributů dovednost orientovat se v sociálních situacích ve škole i mimo školu a schopnost zprostředkovat jejich řešení (0,5) a dovednost působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi (0,6). Rozptýlení hodnot je u dané kompetence nejmenší.

Kompetence manažerská a normativní vykazuje nejvyšší nárůst průměru hodnocení a to o 1,35. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributu základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese (1,6). Rozdíl u zbývajících tří atributů je v rozmezí 1,2 – 1,3. Z pohledu rozložení hodnocení nedochází k tak velkému zmenšení rozptylu hodnot, ale posouvá se hodnocení všech kvartilů.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující vykazuje nárůst průměru hodnocení o 0,73. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributů znalost zásad profesní etiky a jejich uplatnění ve své práci (1,0), dovednost nalézat argumenty pro obhájení svých pedagogických postupů (0,9). Nejmenší pak u atributů potřeba dalšího vzdělávání a sebevzdělávání (0,1) a znalosti v oblasti filosofické, kulturní, politické, právní a ekonomické a dovednost jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí (0,6).

Z pohledu vývoje lze obecně určit dva trendy v sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí v průběhu studia. Tím prvním je nárůst hodnocení míry rozvoje jednotlivých kompetencí, který je v polovině studia malý (u předmětové kompetence se dokonce jedná o mírný pokles) a na konci studia se výrazně zvětší. Tím druhým trendem je zmenšování rozptylu těchto hodnocení u všech kompetencí. Dochází tedy k navyšování míry rozvoje kompetencí a zároveň k vyrovňování rozdílů mezi studenty, alespoň z pohledu sebehodnocení studentů.

Graf 5 – Vývoj sebehodnocení rozvoje kompetencí v průběhu studia (UK); zdroj: vlastní



Vývoj sebehodnocení rozvoje kompetencí v průběhu studia (UK)

Legend: q1 (blue), min (red), median (green), max (purple), q3 (cyan)

Kompetence	min	q1	median	q3	max
Kompetence předmětová	2.8	3.0	3.5	3.8	4.2
Kompetence didaktická a psychopedagogická	1.5	2.8	3.2	3.5	4.0
Kompetence didaktická	2.8	3.0	3.5	3.8	4.2
Kompetence pedagogická	1.8	3.0	3.5	3.8	4.2
Kompetence diagnostická a intervenční	1.5	2.8	3.2	3.5	4.0
Kompetence sociální, psychosociální a komunikační	0.8	3.0	3.5	3.8	4.2
Kompetence manažerská a normativní	0.8	2.8	3.2	3.5	4.0
Kompetence profesně a osobnostně kultivující	2.2	3.0	3.5	3.8	4.2

Konkrétněji je možné vidět nárůst hodnocení rozvoje profesních kompetencí během studia u jednotlivých atributů kompetencí. To úzce souvisí s hodnocením přínosu studia pro rozvoj profesních kompetencí, tedy pro jaké atributy bylo studium hodně nebo naopak málo přínosné. Další souvislost je možné hledat v míře syčení jednotlivých atributů kompetence předměty.

Výsledky nárůstu rozvoje profesních kompetencí byly rozděleny na kvartily dle výše hodnocení jednotlivých atributů kompetencí. Dále je pak pracováno se čtvrtým kvantilem (hodnoty vyšší než Q3), tedy se čtvrtinou atributů s nejvyšším nárůstem. Druhou skupinu tvoří první kvartil (hodnoty nižší než Q1), tedy čtvrtina atributů s nejnižším nárůstem. V kontextu toho je pak možno hovořit o silných a slabých stránkách rozvoje profesních kompetencí. Pro posouzení důvodů a okolností jsou brány v potaz další faktory: hodnocení rozvoje kompetencí, hodnocení přínosu výuky a počet předmětů sytících daný atribut.

Tabulka 29 ukazuje kvartil atributů s nejvyšším nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí. Obecně je lze považovat za oblasti, kde se daří rozvíjet kompetence studentů.

První skupinu tvoří atributy (2.3, 4.3, 4.8, 4.10, 5.8), které mají vysoké nebo nadprůměrné hodnocení přínosu výuky. Zároveň tento nárůst vede k vysokému nebo nadprůměrnému hodnocení rozvoje kompetencí na konci studia. Tyto oblasti lze považovat za silné stránky studia.

Skupina atributů (5.7, 6.1, 6.2, 6.3) má hodnocení rozvoje kompetencí na konci studia nižší než Q1. K nim je možné připojit atributy (2.1, 4.1), které jsou hodnoceny podprůměrně. I přes čtvrtý kvartil nárůstu se jedná o oblasti, kde je míra rozvoje vzhledem ke startovací pozici na počátku studia nedostatečná a je potřeba se jim věnovat více.

Atribut „dovede organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí“ (6.4) je zajímavý vysokým nárůstem hodnocení při absenci předmětů, jež by jej sytil. Lze předpokládat, že se však jedná spíše o absenci deklarace daného cíle v rámci předmětů praxe a k rozvoji daného atributu dochází v rámci studia.

Zajímavý je též atribut „umí využít Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání při tvorbě vlastních projektů“ (2.2). Přes lehce podprůměrně hodnocený přínos studia dochází k vysokému nárůstu a v konečném důsledku k nadprůměrnému hodnocení rozvoje.

Tabulka 29 – Atributy kompetencí s nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí vyšším než Q3 (UK); zdroj: vlastní

atribut		hodnocení rozvoje kompetencí	hodnocení přínosu výuky	nárůst hodnocení rozvoje	počet předmětů sytících daný atribut
4.8	umí provádět evaluační činnosti - sledovat a posuzovat účinnost vzdělávacího programu, kontrolovat a hodnotit výsledky své práce, sledovat a hodnotit individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení	4,2	4,0	1,8	4-6
2.2	umí využít Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání při tvorbě vlastních projektů	4,2	3,4	1,7	7(6)
6.1	má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese	3,6	3,5	1,6	1
4.1	dovede provést pedagogickou diagnostiku předškolního dítěte	3,9	4,0	1,6	3(2)
4.10	ovládá nedirektivní(nenátlakové) prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy	4,4	4,1	1,5	1
4.3	je schopen/schopna posoudit připravenost dítěte na vstup do ZŠ	4,2	4,0	1,5	2
2.1	ovládá základní didaktické postupy při procesu poznávání v předškolním věku	4,0	3,3	1,4	3
5.8	orientuje se v problematice rodinné výchovy	4,2	4,0	1,3	3
2.3	umí samostatně projektovat výchovné a vzdělávací činnosti a provádět je	4,4	3,8	1,3	10-12
6.3	ovládá základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, vedení třídní knihy atd.	3,8	4,5	1,3	1
6.4	dovede organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí	4,2		1,2	0
6.2	má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy	3,5	4,1	1,2	3
5.7	dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a partnery školy	3,9	3,6	1,2	2

Tabulka 30 ukazuje kvartil atributů s nejnižším nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí. Obecně je lze považovat za oblasti, kde se nedaří rozvíjet kompetence studentů.

První skupinou jsou atributy (1.2.3, 5.2, 5.3, 7.7), které i přes nízký nárůst hodnocení dosahují vysokého hodnocení rozvoje kompetencí. Jde tedy o atributy, kde byla velmi

vysoká startovací pozice a nebyl tak již prostor pro nárůst rozvoje kompetencí. I přes první kvartil nárůstu hodnocení se tedy nedá hovořit o slabých stránkách studia.

Tabulka 30 – Atributy kompetencí s nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí nižším než Q1 (UK); zdroj: vlastní

atribut		hodnocení rozvoje kompetencí	hodnocení přínosu výuky	nárůst hodnocení rozvoje	počet předmětů sytících daný atribut
7.7	má potřebu dalšího vzdělávání a sebevzdělávání	4,6	4,0	0,1	1
1.2.3	má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchov: pracovní výchova	4,5		0,2	0
1.3.2	další nástroj	4,0	3,0	0,3	1(5)
1.2.4	má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchov: tělesná výchova	4,3	3,7	0,4	11(13)
1.2.2	má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchov: výtvarná výchova	4,3	2,8	0,4	6(11)
1.1.2	má osvojeny znalosti z oblasti: literární	4,1	3,4	0,5	4(6)
4.6	je schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobit jim výběr prostředků výchovy(formy, metody,...)	3,4	2,9	0,5	1
5.4	dovede se orientovat v sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení	4,1	3,6	0,5	1
1.2.1	má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchov: hudební výchova	4,1	3,4	0,6	7(17)
7.6	orientuje se v oblasti kulturní tvorby pro děti	4,1		0,6	1
5.3	dovede působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi	4,6	3,1	0,6	1
7.1	má znalosti v oblasti filosofické, kulturní, politické, právní a ekonomické a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí	3,3	1,7	0,6	3
5.2	dovede zajistit bezpečnost dětí	4,7	4,2	0,6	1
1.1.3	má osvojeny znalosti z oblasti: matematická	3,5	4,5	0,7	2

Druhou skupinu tvoří atributy (1.1.2, 1.2.1, 1.2.2, 1.2.4, 1.3.2, 5.4, 7.6) s nadprůměrným hodnocením rozvoje kompetencí a s průměrným nebo nízkým hodnocením přínosu výuky. Jedná se jistě o oblasti, kde je možné vnímat prostor pro větší rozvoj a zlepšení hodnocení.

Jako problémové oblasti se mohou jevit atributy (1.1.3, 4.6, 7.1), jejichž hodnocení rozvoje je pod Q1. Jedná se o potenciální slabé stránky rozvoje profesních kompetencí.

Student na konci studia z pohledu rozvoje profesních kompetencí

Konečný stav je posuzován pomocí několika nástrojů a pohledů. Prvním je sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí studenty na konci studia, včetně korelace použitím kontrolní škály po uplynutí krátké doby a dotazníku obecné vlastní efektivity. Druhým nástrojem je hodnocení studentů učiteli praxe v rámci závěrečné souvislé pedagogické praxe. Třetím nástrojem je dotazník hodnocení studia. Další, kvalitativní, pohled přináší výstupy z ohniskové skupiny se skupinou studentů na konci studia.

Z hlediska sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí na konci studia je patrné, že studenti se cítí být dobře připraveni. S výjimkou kompetence manažerské a normativní všichni respondenti hodnotí nadprůměrně (z pohledu celé škály, $x > 2,5$) své kompetence. Většina respondentů se hodnotí dokonce vysoce nadprůměrně ($x > 4$) a to rovněž u všech kompetencí. Dobrou připravenost potvrzují odpovědi v dotazníku hodnocení studia.

Tabulka 31 – Vyhodnocení četností odpovědí na otázku č. 4 dotazníku hodnocení studia (UK); zdroj: vlastní

Myslíte si, že Vás studium dobře připravilo na profesi učitelky MŠ?	n	n%
a) ano	13	72%
b) ne	1	6%
c) nedovedu posoudit	4	22%
celkem	18	100%

Dotazník hodnocení studia dále řešil oblasti, ve kterých se studenti cítí být dobře připraveni nebo naopak nepřípraveni. Jako oblasti, kde se studenti cítí být dobře připraveni (Tabulka 32), nejčastěji jmenovali výchovy (hudební, tělesnou, výtvarnou a dramatickou). Toto nesouvisí jen se specializací studentů, neboť ti často (39%) jmenovali výchov několik. Spíše se potvrzuje zaměření kurikula na výchovy a jejich didaktiky.

K3: No tak já musím říct, že když to tak srovnám z mé střední školy, tak v rámci didaktik, tak si myslím, že to mi hodně dalo. Takový ty praktický úkoly, co jsme měli dělat, tak to třeba jsem tolik nezažila.

Poměrně často (33%) zmiňují studenti oblasti pregramotností. Další, velmi specifickou oblastí je logopedie. To koreluje s hodnocením přínosu předmětů (4,4; 4,3), s jejichž pomocí je tento obor u studentů rozvíjen. Obdobně je tomu i u psychologie, jejíž předměty studenti také považovali za přínosné pro rozvoj svých profesních kompetencí.

Tabulka 32 – Vyhodnocení četností odpovědí na otázku č. 5 dotazníku hodnocení studia (UK); zdroj: vlastní

V kterých oblastech Vás studium dobře připravilo?	celkem		z toho absolventi SPgŠ	
	n	n%	n	n%
celkem	18	100%	11	100%
hudební výchova	9	50,0%	5	45,5%
tělesná výchova	7	38,9%	4	36,4%
výtvarná výchova	5	27,8%	2	18,2%
dramatická výchova	4	22,2%	2	18,2%
logopedie	4	22,2%	4	36,4%
psychologie	4	22,2%	3	27,3%
předčtenářská gramotnost	3	16,7%	2	18,2%
literatura pro děti	3	16,7%	1	9,1%
předmatické představy	2	11,1%	1	9,1%
didaktiky	2	11,1%	1	9,1%
ve všech potřebných k profesi učitelky MŠ	2	11,1%	2	18,2%
plánování, tvorba ŠVP, TVP, práce s RVP PV	2	11,1%	1	9,1%

Jako oblasti, kde se studenti cítí být nepřipraveni na svou budoucí profesi (Tabulka 33) jsou nejčastěji uváděny práce s rámcovým a školním vzdělávacím programem a třídní administrativa. Jmenování práce s RVP PV a tvorba ŠVP a TVP příliš nekoreluje s hodnocením daného atributu celou skupinou i konkrétními jednotlivci. Nicméně lze možná vysvětlit s ohledem na výroky, které padly v rámci ohniskové skupiny.

K3: ...že třeba práce s rámcovým vzdělávacím programem, kterou jsme třeba na střední dělali daleko víc, tak třeba tady si myslím, že holky, který si tím neprošly, tak si to tak nepropojí, neumí s tím pracovat, neví pořádně, k čemu to je, protože nám pořádně nikdo nevysvětlil.

Naopak praktikování třídní administrativy koreluje s hodnocením atributu skupinou i jednotlivci. Výtvarnou výchovu jako oblast, na kterou je nepřipravilo studium, hodnotili

studenti, kteří měli předchozí zkušenost s výtvarnou výchovou v rámci uměleckého vzdělávání na ZUŠ.

Tabulka 33 – Vyhodnocení četností odpovědí na otázku č. 6 dotazníku hodnocení studia (UK); zdroj: vlastní

Ve kterých oblastech budoucí práce Vás studium připravilo nedostatečně?	celkem		z toho absolventi SPgŠ	
	n	n%	n	n%
celkem	18	100%	11	100%
práce s RVP PV, tvorba ŠVP,	6	33,3%	4	36,4%
třídní administrativa	4	22,2%	3	27,3%
výtvarná výchova	3	16,7%	2	18,2%
psychologie, vývojová psychologie	2	11,1%	1	9,1%
právní předpisy a normy pro MŠ	2	11,1%	0	0,0%
práce s integrovanými dětmi	2	11,1%	2	18,2%

Podobnější pohled hodnocení rozvoje profesních kompetencí na konci studia přináší hodnocení jednotlivých atributů. Výsledky rozvoje profesních kompetencí na konci studia byly rozděleny na kvartily dle výše hodnocení jednotlivých atributů kompetencí. Dále je pak pracováno se čtvrtým kvantilem (hodnoty vyšší než Q3), tedy se čtvrtinou atributů s nejvyšším hodnocením/nárůstem. Druhou skupinu tvoří první kvartil (hodnoty nižší než Q1), tedy čtvrtina atributů s nejnižším hodnocením. V kontextu toho je pak možno hovořit o silných a slabých stránkách rozvoje profesních kompetencí. Pro posouzení důvodů a okolností jsou brány v potaz další faktory: nárůst hodnocení, hodnocení přínosu studia a počet předmětů sytících daný atribut.

Z hlediska hodnocení rozvoje profesních kompetencí, tedy v čem se studenti cítí či necítí být připraveni, lze atributy s hodnocením vyšším než Q3 (Tabulka 34) je možné rozdělit na několik skupin.

Do první skupiny patří atributy (2.3, 3.1, 3.3, 4.10, 7.4), které svého vysokého hodnocení dosáhly díky velkému nárůstu oproti hodnocení na začátku studia a zároveň mají vysoké hodnocení přínosu výuky pro rozvoj kompetencí (ačkoliv u atributů 2.3 a 3.1 spadá hodnocení přínosu pod úroveň Q3). Jedná se o vysoce hodnocené atributy, kde má zjevně zásadní vliv výuka v rámci studijního programu.

Druhou skupinu tvoří atributy (1.2.3, 5.2, 5.3, 7.7), které mají sice vysoké hodnocení, ale nárůst hodnocení byl menší než Q1. Tyto atributy mají vysoké hodnocení na základě vysokého hodnocení již na vstupu do studia. V souvislosti s tím nelze zajisté nezmínit potřebu kvalitního výběru studentů pro daný obor v rámci přijímacího řízení. Všechny tyto

atributy mají dále nízký počet předmětů, které sytí jejich rozvoj. Přičemž k nízkému nárůstu a vysokému hodnocení rozvoje dochází u atributů s vysokým i nízkým hodnocením přínosu studia.

Tabulka 34 – Atributy kompetencí s hodnocením vyšším než Q3 (UK); zdroj: vlastní

		hodnocení rozvoje kompetencí	hodnocení přínosu výuky	počet předmětů sytících daný atribut
5.2	dovede zajistit bezpečnost dětí	4,70	4,24	1
7.7	má potřebu dalšího vzdělávání a sebevzdělávání	4,60	4,00	1
5.3	dovede působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi	4,55	3,10	1
7.4	má osobnostní předpoklady pro spolupráci s kolegy a pracovníky školy	4,55	4,07	3
1.2.3	má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchov: pracovní výchova	4,53		0
3.3	dovede realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti	4,50	4,12	2
4.5	dovede posoudit sociální vztahy ve skupině	4,45		0
5.1	ovládá prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole	4,42	3,10	1
4.10	ovládá nedirektivní(nenátlačové) prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy	4,40	4,12	1
7.5	je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty(ředitel, rodiče, inspekce)	4,40	3,03	6-8
2.3	umí samostatně projektovat výchovné a vzdělávací činnosti a provádět je	4,35	3,81	10-12
3.1	dovede specifickým způsobem individualizovaně uspokojovat potřeby dítěte předškolního věku	4,35	3,47	2
4.2	dovede posoudit aktuální zdravotní stav a reagovat na něj	4,35	2,91	1

Ve třetí skupině jsou atributy (4.2, 5.1, 7.5), které mají vysoké hodnocení rozvoje, ale relativně nízké hodnocení přínosu výuky sytící dané atributy.

Atribut „dovednost posoudit sociální vztahy ve skupině“ je zajímavý vysokým nárůstem hodnocení rozvoje při absenci předmětů sytících daný atribut. V tomto případě lze usoudit, že ačkoliv není definován žádný cíl studijního plánu tak, aby naplňoval daný atribut, je tento rozvíjen skrze zkušenost především v rámci pedagogických praxí.

Rovněž atributy s hodnocením nižším než Q1 (Tabulka 35) je možné obdobně rozdělit na několik skupin. V první skupině jsou atributy (4.6, 7.1), které mají hodnocení rozvoje kompetencí, nárůst rozvoje kompetencí a hodnocení přínosu výuky pod úrovní Q1. Přidáme-li k těmto atributům ještě ty, které nejsou rozvíjeny v rámci žádného předmětu (1.1.5, 4.12), dostáváme skupinu atributů tvořících základ slabé stránky rozvoje profesních kompetencí.

Tabulka 35 – Atributy kompetencí s hodnocením nižším než Q1 (UK); zdroj: vlastní

		hodnocení rozvoje kompetencí	hodnocení přínosu výuky	počet předmětů sytících daný atribut
4.4	umí zaujmout odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte	3,21	3,89	1
4.7	umí plánovat a provádět individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami	3,21	4,21	3
7.1	má znalosti v oblasti filosofické, kulturní, politické, právní a ekonomické a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí	3,32	1,73	3
4.6	je schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobit jim výběr prostředků výchovy(formy, metody,...)	3,35	2,94	1
1.1.3	má osvojeny znalosti z oblasti: matematická	3,45	4,48	2
6.2	má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy	3,53	4,12	3
6.1	má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese	3,58	3,53	1
1.1.5	má osvojeny znalosti z oblasti: vlastivědná	3,63		0
3.8	orientuje se v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav	3,69	3,57	7
4.12	umí poskytnout radu rodičům a navrhnout konkrétní opatření	3,74		0
1.3.1	klavír	3,80	3,92	3(7)
2.5	dovede využívat informací vycházejících z oborových metodik	3,80	3,58	24-30
6.3	ovládá základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, vedení třídní knihy atd.	3,80	4,50	1
5.7	dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a partnery školy	3,89	3,59	2

Druhou skupinu tvoří atributy (1.3.1, 2.5, 3.8, 4.4), které mají průměrný nárůst hodnocení rozvoje a průměrný přínos výuky.

Třetí skupinu tvoří atributy (5.7, 6.1, 6.2, 6.3), které mají nízké hodnocení rozvoje kompetencí, ačkoli mají vysoký nárůst hodnocení a vysoké nebo nadprůměrné hodnocení přínosu výuky. Lze to chápat tak, že startovní pozice pro rozvoj u těchto atributů byla tak nízká, že i přes kvalitní výuku vnímají studenti v dané oblasti své kompetence jako málo rozvinuté.

Z hlediska oborového se jako problematická může jevit oblast fungování a managementu třídy a školy, kde paradoxně i přes velké zastoupení absolventů SPgŠ je nízká startovní pozice a rozvoj kompetencí vnímají studenti jako nedostatečný. Druhou problematickou oblastí je speciální pedagogika, respektive vzdělávání dětí se speciálními potřebami. Očekávaná nízká startovní pozice není podnětem k vysokému nárůstu rozvoje i přes vysoké hodnocení přínosu souvisejících předmětů. Souvislost může být s malým počtem předmětů, které se dotýkají této problematiky a sytí tak dané atributy. Velmi specifická je oblast oborových didaktik. Vzhledem k zaměření studia a velmi velkému množství předmětů, které se podílejí na sytění této oblasti, je překvapivé nízké hodnocení tohoto atributu didaktické kompetence.

Výsledek atributu dovednost hry na klavír otevírá otázku, zda je vysoká škola vhodnou institucí pro rozvoj této komplexní a pro výcvik časově i organizačně náročné dovednosti.

Učitelé praxe hodnotili kompetence studentů výrazně výše. Většina atributů byla hodnocena nadprůměrně, jak přehledně ukazuje přehled (Tabulka 36), která porovnává četnosti úrovně hodnocení jednotlivých atributů kompetencí.

Tabulka 36 – Porovnání četnosti úrovně hodnocení učitelů praxe a sebehodnocení studentů (UK); zdroj: vlastní

učitelé praxe			studenti		
hodnocení	n	n%	hodnocení	n	n%
0	0	0%	0	0	0%
1	0	0%	1	3	0%
2	10	2%	2	22	4%
3	23	4%	3	105	17%
4	91	15%	4	268	43%
5	436	70%	5	208	33%
N	62	10%	N	7	2%

Nejlépe hodnotili u studentů kompetenci předmětovou a kompetenci profesně a osobnostně rozvíjející. Nejhůře pak kompetenci diagnostickou a intervenční. Nejlépe hodnoceným atributem byly znalosti a ovládání praktických činností ve výtvarné výchově. Mezi nejhůře hodnocené atributy patřila znalost o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese a schopnost identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobit jim výběr prostředků výchovy.

6.1.3 Shrnutí a analýza zjištěných dat

Očekávání a jejich naplnění

Reflexe očekávání od studia oboru na konci studia může přinést poněkud jiný pohled, než tomu bylo na počátku studia. Ačkoliv se jedná o reflexi vstupních očekávání, studenti již do své odpovědi porovnávají s realitou, kterou jim studium přineslo. Očekávání, která napsali respondenti na počátku studia a ta, která napsali na konci studia, se však poměrně dobře překrývala. A to u jednotlivců i celkového vyhodnocení četností.

Z pohledu kvantitativního považovaly dvě třetiny respondentů (67%) svá očekávání za částečně naplněná, pět respondentů (28%) za naplněná a jeden respondent (6%) za nenaplněná

Tabulka 37 – Přehled četností zpětné reflexe očekávání studentů od studia oboru (UK); zdroj: vlastní

Jaká jste měl/-a očekávání od studia oboru Učitelství pro MŠ?	celkem		z toho absolventi SPgŠ	
	n	n%	n	n%
celkem	18	100%	11	100%
prohloubení mých znalostí a dovedností, naučit se něco nového; navázání na studium SPgŠ	7	39%	7	64%
získání teoretických znalostí z celé řady oblastí	6	33%	1	9%
naučit se, jak s dětmi pracovat a rozvíjet je	4	22%	2	18%
příprava na profesi učitele MŠ, být schopná učit	2	11%	1	9%
získání praktických dovedností pro práci v MŠ	2	11%	0	0%
získat praktické zkušenosti s dětmi; co nejvíce prostoru na praxi	2	11%	0	0%
získat titul Bc., aprobaci	2	11%	1	9%
žádná	2	11%	2	18%

Hlavními rysy zůstávají očekávání prohloubení znalostí a dovedností získaných studiem na SPgŠ u jejích absolventů či komplexnost přípravy na profesi učitelky mateřské školy.

K6: Na UK v Praze v oboru Učitelství pro mateřské školy jsem čekala, že mé získané informace ze střední školy se budou rozšiřovat dále.

Z diskuse v rámci ohniskové skupiny vyplynul zajímavý důvod studia na vysoké škole po absolvování střední pedagogické školy a to vnímání osobnostní nezralosti pro výchovu a vzdělávání předškolních dětí.

K3: No já možná jsem o tom přemýšlela a nějaká očekávání jsem neměla. Já jsem chtěla pokračovat. Já jsem nechtěla končit střední školou a taky jsem po střední škole necítila, že bych měla jít do praxe. To můžu říct v osmnácti, devatenácti letech. A za ty tři roky musím říct, že se ten posun stal, že o tom jsme se bavily s učiteli. A že už teď se cítím normálně, že už bych mohla začít. Což myslím, že bylo i důležité.

K7: No, já to cítím přesně, jak říkala Karla. Že v těch osmnácti letech jsem se vůbec necítila, že bych měla vychovávat děti. Šla jsem na tu vysokou školu hlavně, abych se ještě obohatila nějakými informacemi, abych to uvedla do nějaké závěrečné formy. A teď už se cítím, že budu schopná ty děti vést.

Tedy očekávání, že během studia osobnostně dozrají, rozvinu a utřídím si své znalosti, dovednosti, postoje. Toto je potřeba vnímat jednak směrem do praxe, tak i při vytváření.

Vliv kurikula na rozvoj profesních kompetencí

Na vliv kurikula na rozvoj profesních kompetencí ve smyslu nárůstu hodnocení profesních kompetencí lze nahlížet jednak z pohledu obecného skrze kompetence, jednak z pohledu konkrétního skrze atributy. V obou případech je však potřeba brát v úvahu, že rozsah jednotlivých kompetencí i jednotlivých atributů není stejný. Výsledné porovnání vstupu a výstupu je proto nutno brát pouze jako podklad pro další úvahy. Přehled těchto vstupů a výstupů z pohledu kompetencí je uveden v tabulce (Tabulka 38).

Vysoké sycení **kompetence předmětové** at' z pohledu kreditů disciplín spadajících do dané kompetence, tak především z pohledu počtu předmětů, které mají výstupy vzdělávání naplňující atributy, rozhodně nekoresponduje s nízkým nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí. Nízký nárůst je však do určité míry zapříčiněn vysokým sebehodnocením na počátku studia. To vše koresponduje s historií jednotlivých respondentů, s vysokým podílem absolventů SPgŠ i využití zjišťování talentových předpokladů v rámci přijímacího řízení. Všechny tyto faktory spolu s průběhem hodnocení studentů mohou být podkladem pro diskuzi nad potřebným rozsahem této složky učitelské přípravy.

Tabulka 38 – Porovnání vstupů a výstupů u jednotlivých kompetencí (UK); zdroj: vlastní

	sycení kompetencí %kreditů	počet sytících předmětů	nárůst průměru hodnocení	hodnocení rozvoje na konci studia
Kompetence předmětová	24-30%	48-60	0,59	3,99
Kompetence didaktická a psychodidaktická	36-39%	35-40	1,34	4,05
Kompetence pedagogická	23-28%	16-20	1,04	4,12
Kompetence diagnostická a intervenční	12-15%	13-18	1,19	3,94
Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	4-5%	12-13	0,92	4,27
Kompetence manažerská a normativní	9-14%	4	1,35	3,78
Kompetence profesně a osobnostně kultivující	12-17%	17-19	0,73	4,19

Minimální sycení atributů rozvoje vlastivědných znalostí, dovedností a znalostí v pracovní výchově a hry na další hudební nástroj se odráží v malém nárůstu hodnocení u pracovní výchovy a hry na další hudební nástroj a v rámci kompetence v nízkém konečném hodnocení rozvoje u vlastivědných znalostí.

V rámci celé **kompetence didaktické a psychodidaktické** dochází k vysokému nárůstu i k vysokému konečnému hodnocení rozvoje kompetence. Vysoké sycení kompetence je dáno především akcentováním oborově didaktické složky učitelské přípravy. Oborové didaktiky tak tvoří podstatnou část sycení této kompetence. Přesto je konečné hodnocení atributu využití oborově didaktických informací nejnižší z celé kompetence. To je však dáno i tím, že se studenti na počátku hodnotili nízko. Vliv může mít i nepřesná formulace atributu ve smyslu metodik a nikoli didaktik.

Výrazně jsou syceny atributy využití RVP PV pro projektování a projektování a realizace vzdělávacích činností. To přináší největší nárůst hodnocení, respektive nejvyšší konečné hodnocení rozvoje v rámci kompetence. Nízké sycení atributu schopnosti hledání vhodných způsobů a metod pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí koresponduje s nejnižším nárůstem a druhým nejnižším konečným hodnocením v rámci kompetence.

Pedagogická kompetence je z pohledu kreditů disciplín sycena srovnatelně s předmětovou kompetencí, ačkoliv se na jejím sycení podílí podstatně méně předmětů,

jejichž výstupy by směřovaly k naplnění atributů kompetence. S výjimkou teoretického backgroundu jsou jednotlivé atributy syceny rovnoměrně a obdobně rovnoměrné jsou i nárůsty hodnocení rozvoje.

Nulová míra sycení atributu znalostí o právech dítěte koresponduje s nejnižším nárůstem hodnocení v rámci kompetence. Nicméně celá kompetence je ve výsledcích velmi konzistentní a je patrné, že jsou atributy a jejich rozvoj velmi provázány.

Kompetence diagnostická a intervenční má řadu atributů, které vykazují nulovou nebo nízkou míru sycení. Přesto je v rámci kompetence nárůst těchto atributů v rozmezí 0,9 – 1,5. Důvodem může být vysoká odbornost a specifčnost obsahů atributů, na které se plně zaměřuje malý počet úzce zaměřených odborných předmětů a také do jisté míry nekomplexně definované výstupy daných předmětů. Neboť i přes jejich absenci je zřejmé, že respondenti vnímají posun v rozvoji svých diagnostických kompetencí.

Naopak koreluje atribut provádění evaluačních činností, který je sycen napříč řadou předmětů a dosahuje největšího nárůstu hodnocení a vysokého konečného hodnocení rozvoje kompetence.

Celkově tak kompetence diagnostická a intervenční přes menší sycení dosahuje jako celek velkého nárůstu i poměrně vysokého hodnocení. Hodnocení jednotlivých atributů však rozhodně přináší impuls potřeby většího zaměření na danou oblast. Zejména, pokud by se měla stát jednou z oblastí diferencující středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanou učitelku mateřské školy.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní je sycena malým počtem předmětů a velmi malým procentem kreditů. To je poněkud zarážející s přihlédnutím k filosofii oboru.

Vysoké sycení koreluje u atributů orientace v problematice rodinné výchovy, dovednost uplatnit efektivní způsoby komunikace a ovládání prostředků pedagogické komunikace s vysokým nárůstem hodnocení rozvoje. Stejně tak u málo sycených atributů dovednost orientovat se v sociálních situacích ve škole i mimo školu a schopnost zprostředkovat jejich řešení a dovednost působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi s nízkým nárůstem hodnocení.

Kompetence manažerská a normativní je sycena nejméně předměty. Z pohledu kreditů je její sycení díky praxím vyšší. Jakkoliv je nárůst hodnocení nejvyšší, přesto směřuje

k nejnižšímu konečnému hodnocení rozvoje kompetencí. To především díky nízkému počátečnímu hodnocení. Respondenti tak vnímají, že by v této oblasti potřebovali více. Jestli toho lze dosáhnout specifickým předmětem, zvětšením objemu praxí či jejich nastavením je další otázkou k diskusi.

Atribut dovednosti organizovat školní a mimoškolní aktivity není sycen vůbec, přesto má vysoký nárůst hodnocení. Tato disproporce je dána spíše absencí výstupů předmětů praxí a atribut je rozvíjen. Obdobně atribut základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese je sycen jedním předmětem, díky jeho specifickému zaměření dochází k třetímu nejvyššímu nárůstu hodnocení v rámci atributů všech kompetencí.

U kompetence profesně a osobnostně kultivující je přes nižší nárůst hodnocení konečné hodnocení rozvoje kompetencí vysoké. To je dáno především vysokým počátečním hodnocením většiny atributů kompetence.

Výrazně jsou syceny atributy schopnost sebereflexe na základě sebehodnocení i hodnocení externího a odborná argumentace k obhajobě vlastní pedagogické práce. Celé studium není příliš zaměřeno na všeobecně vzdělávací složku. Atribut schopnost reflektovat vzdělávací potřeby dětí není sycen vůbec. Obě oblasti korelují s nižším nárůstem hodnocení atributů v rámci této kompetence.

Silné stránky kurikula a přínos studia

Silnou stránkou kurikula se jeví být připravenost v rámci předmětové kompetence a oborově didaktické kompetence. Respondenti v rámci dotazníku hodnocení studia uvedli sedm oblastí předmětové kompetence v návaznosti s didaktikami mezi oblastmi, ve kterých se cítí být dobře připraveni, přičemž výtvarnou, tělesnou a hudební výchovu uvedlo 28 – 50 % respondentů. Obdobně to potvrzují a dokreslují výpovědi z kvalitativní části šetření.

K2: Myslím si, že i ta didaktika, hudebka, výtvarka, tělocvik, že jsem se toho i dost naučili.

K7: No já za sebe teda vyloženě z hudebky musím říct, že jsme hodně dobře připravený. Že jsme fakt dostali širokou škálu námětů a jak jsme měli tu praxi, měli jsme vlastně možnost si vyzkoušet dvě mateřské školy, takže dvě vlastně způsoby učení těch dětí. A mohli jsme si to tam vyzkoušet. To si myslím, že jako bylo dobrý. Já jsem taky ze specializace hudebka.

I po zkušenosti s profesí učitelky mateřské školy obdobně jeden z respondentů doplňuje.

K4: ...a já jsem s nimi měla spíše tu výtvarnou část a tu pohybovou jsme měly obě dvě docela hodně, že jsme si říkaly, že je to pro ty děti důležité. A na to jsme taky byly docela dobře připravené.

Třetina respondentů v dotazníku hodnocení studia považovala matematickou a čtenářskou pregramotnost také za oblast, ve které jsou dobře připraveni. Obdobně bylo potvrzeno i v rámci ohniskové skupiny.

K3: ...samozřejmě třeba taková dramka a literární výchova, to jsem byla celkem spokojená.

K2: Nám dala paní učitelka nápady na spoustu nových knížek. Některé jsem si i koupila, takže nápady dobrý.

Tuto oblast vnímali i jako oblasti, se kterými se třeba v předchozím studiu v tomto pohledu nesetkali.

K2: Ale zase jsme se třeba neučili ty předmatematické činnosti. Já jsem třeba na střední škole vůbec neslyšela o předmatematických činnostech. Až tady.

Jako ke svému největšímu progresu v rámci studia se k didaktikám napojených na znalosti vývoje dítěte vrátila v rozhovoru respondentka po zažité zkušenosti profese učitelky mateřské školy.

K4: Myslím si, že největší progres vnímám v tom, že jsme měli vývojovou psychologii. A já když jsem na tu školu přišla, tak jsem o dětech moc nevěděla. Člověk si něco pamatuje, ale je to takové matné. Takže možná v tom, že jsem si řekla: Aha, nemůžu ty tříletý děti nutit pochopit tohle a pochopit tamto. Takže největší progres je, že jsem dokázala rozlišit, které věkové skupiny co učit. Co můžu, co nemůžu. Co budou chápat, co nebudou pobírat ty děti? A vlastně mě to i bavilo a to co vás baví, tomu se nejvíc věnujete. Takže v té vývojové psychologie těch dětí napojené na didaktiku toho učení.

T: Takže v souvislosti na didaktiky těch jednotlivých...?

K4: ...oborů, že jsem třeba věděla, že budu cvičit ve třídě těch nejmladších dětí. Takže jsem věděla: Aha tady použiju tuto metodiku, tuto vůbec. Jako předškoláci a co

k tomu patří. Takže asi nejvíc, že jsem dokázala pochopit vývojově ty děti, to je asi největší progres co jsem zaznamenala.

Za další silné stránky kurikula lze považovat atributy, které měly vysoký nárůst hodnocení, vysoké nebo nadprůměrné hodnocení přínosu výuky a zároveň tento nárůst vedl k vysokému nebo nadprůměrnému hodnocení rozvoje kompetencí na konci studia. Jsou to tedy takové oblasti, ve kterých se cítí být respondenti silní a zároveň vnímají značný přínos studia.

Mezi takové oblasti patří plánování a realizace vzdělávacích činností, která je velmi saturována a je obrazem propojení teorie, didaktiky a praxe.

K3: Myslím si, že ten tělocvik byl po té praktické stránce asi nejlepší. Protože my jsme měli praxi už od prváku a pak jsme si vyzkoušeli různé věci. Cvičit v tělocvičně, plavání s dětma a vyzkoušeli jsme si opravdu širokou škálu těch možností.

Další oblastí je pedagogická diagnostika, zejména ve smyslu posouzení školní zralosti. Jeden z největších progresů vnímají respondenti u evaluačních činností. Obdobně i u použití nedirektivních prostředků zajištění kázně a řešení výchovných problémů. Vysoce je hodnocena schopnost uspokojovat potřeby dítěte a orientace v problematice rodinné výchovy.

V rozhovoru se objevila ještě jedna zajímavá oblast, které nebyla žádným jiným způsobem podchycena.

T: Když jste zmínila ty cizince, tak třeba měli jste na to ve škole něco. Byla jste na ně připravena?

K4: Byla, byla. Kupodivu možná, ale fakt měli jsme interkulturní předmět a bylo to přesně o tom, co jsem potřebovala do té praxe. Jak zapojit ty děti cizinců a věděla jsem přesně jaký dělat hry jaké metodiky. V tomto jsme byly připravené.

Pakliže shrneme výše uvedené, silné stránky kurikula a přínosy vnímané respondenty podtrhují zaměření kurikula na oborovou a oborově didaktickou složku se silnou složkou pedagogicko-psychologickou. Ukazují na propojenost teorie, didaktiky a praxe.

Slabé stránky kurikula a nedostatky studia

Jednou ze slabých stránek je vzdělávání dětí se speciálními potřebami. Jedná se o diagnostiku nadaných dětí a dětí se specifickými potřebami, plánování a realizace činností pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a zaujetí odborného stanoviska při integraci.

Slabší stránkou se dále může jevit oblast fungování a managementu třídy a školy. Všechny její atributy spadají do nejnižšího kvartilu hodnocení rozvoje kompetencí. Třídní administrativu jako oblast, kde se necítí být dostatečně připraveni, jmenuje 22% respondentů dotazníku hodnocení studia.

K6: Na vysoké škole se vůbec neučí veškeré administrativy, které učitelka musí často psát.

Zajímavě vychází předmatematické činnosti. Ty se vyskytují mezi silnými stránkami studia, ale z hlediska vlastního hodnocení respondentů je patrné, že si v dané oblasti nevěří. To dokresluje i jeden výrok v rámci ohniskové skupiny.

K1: A to jsem třeba slyšela, že druháci to opravdu mají spojené jenom do jednoho semestru. To musí být strašné, protože mně přijde, že jsme se tam toho hrozně moc... Tam bylo strašně informací i za ty dva semestry, a oni to mají v jednom. Já mám pořád pocit, že tam toho bylo tolik, že jsem to ještě nevstřebala.

K zamyšlení rovněž vede nepokrytí atributů vlastivědných znalostí a schopnosti poskytnout radu rodičům a navrhnout výchovné opatření.

Poněkud rozporuplně vychází oblast práce s RVP PV při plánování, která v hodnocení rozvoje vychází výborně a má jeden z nejvyšších nárůstů hodnocení. Avšak v dotazníkovém šetření hodnocení studia je nejčastěji jmenovanou oblastí, kde se respondenti necítí být dostatečně připraveni. V rámci ohniskové skupiny se tento rozpor snažil jeden z respondentů vysvětlit.

K3: ...že třeba práce s rámcovým vzdělávacím programem, kterou nás třeba na střední vedli daleko víc, tak tady si myslím, že holky, který si tím neprošly, tak si to tak jakoby nepropojí, neumí s tím pracovat, neví pořádně, k čemu to je, protože nám to pořádně nikdo nevysvětlil. Já nevím, jestli spoléhal každý ten učitel na někoho jiného, že to řekne v tom předmětu, nebo ne, ale vcelku nás jím nikdo neprovedl.

Výše uvedené je potřeba brát jako podklad pro další analýzu a diskusi v rámci oboru, která potvrdí nebo vyvrátí dané oblasti coby slabé stránky a poskytne i jasnější pohled na příčiny.

Ohledně fungování studia jsou rovněž zajímavé některé postřehy získané v rámci kvalitativního šetření. Jedním z nich je pocit, že se v rámci studia některé věci opakují.

K7: Mně přijde, že spoustu těch předmětů by se dalo spojit do jednoho. Protože, my jsme měli, já jsem to počítala a fakt jsme měli přes 80 předmětů a byli jsme v té škole pořád. No a v letním semestru ve druháku se to pomalu začalo opakovat. Najednou to tam začalo být pořád to samý furt dokola. Takhle mi to přišlo.

K3: Já jsem to pocítila možná v hudebce, kdy jsme dělali pořád jakoby jsme si zkusili rozezpívání, roztleskávání. A to jsme dělali v prváku, v druháku a v podstatě i teďko. A je to možná tím, že se měnili učitelé, že vlastně nevěděli, co už máme za sebou, částečně.

U některých specializací to bylo vnímáno jako paralelní docházení specialistů i na předměty základu.

K1: ...pak se taky stávalo, že spoustu předmětů jakože většinou máme třeba výtvarka zvlášť tu svojí výtvarku. Ale třeba hudebkářky musí chodit se všema dohromady a myslím si, že se tam pak nudí, protože to mají, oni jsou jakoby dál, oni jsou zaměřený, ale musí i s námi...

6.2 FPE ZČU v Plzni

Obor Učitelství pro mateřské školy bylo akreditováno na fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni ve studijním programu B 7531 – Předškolní a mimoškolní pedagogika a zahájeno v akademickém roce 1998/99. Jedná se tedy o druhou fakultu v ČR, která zavedla tento bakalářský studijní obor.

Obor měl po svém vzniku řadu předmětů společných s jinými akreditovanými obory, především s oborem Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Oborově specializovaných bylo pouze 18 ze 46 předmětů (Sovová, 2010). Déle se postupně osamostatňoval a emancipoval, neboť společná příprava se studenty učitelství prvního stupně se neosvědčila. Proměnou procházeli především pedagogické předměty, praxe a oborové didaktiky. Výraznou proměnou prošel v rámci akreditace kombinované formy studia.

Filosofie a koncepce oboru¹⁸

Filosofie oboru se na fakultě vyvíjela a vyvíjí spolu s lidmi, kteří se o obor pečovali či pečují. Díky tomu byla ovlivněna konceptem Začít spolu a jeho pohledem na předškolní dítě. Přístup k němu je zase ovlivněn konceptem respektující efektivní komunikace. Celkově lze hovořit o osobním a osobnostním přístupu směřujícím k rozvoji osobnosti dítěte.

Koncepce studia je postavena na pedagogicko-psychologické přípravě. Ta je dále doplněná rozvojem znalostí a dovedností ve složce oborové a oborově didaktické. Přičemž každá zúčastněná katedra má určitý modul. V něm jsou studenti vedeni od vnímání oboru, uvádění do něj a hledání jeho specifík až k didaktice. Tedy od obecného ke specifickému. Všechny oborové katedry vrcholí didaktikou. Mělo by to vlastně být jakési spirálovité učení. Přičemž spirála vzniká i mezipředmětově. Například v prvním semestru začíná biologie dítěte, na ni navazuje vývojová psychologie a posléze speciální pedagogika.

Osou studia je praxe, která je ve vazbě na pedagogické předměty a oborové didaktiky. Praxe začíná průběžnou náslechovou praxí, která je okamžitě v úvodu studia studenti se na ní seznamují s prostředím mateřské školy. Následuje rovněž průběžný klinický seminář, který by měl být napojený na předmět Metodika předškolního vzdělávání. Dále je ve druhém ročníku čtrnáctidenní výstupová praxe. Ve třetím ročníku jsou dvě souvislé

¹⁸ Kapitola napsána na základě rozhovoru s garantem oboru: Sovová, 2011; Sovová, 2015

třítýdenní praxe. Na praxe jsou v průběhu studia napojeny především oborové didaktiky a pedagogické předměty skrze zadané úkoly a jejich reflexi.

Fakulta spolupracuje s několika mateřskými školami na zajištění pedagogických praxí. V roce 2014 se část učitelek praxe zúčastnila kurzu interního mentoringu, kde rozvíjely především své kompetence v oblasti podávání zpětné vazby, komunikace a spolupráce.

Propojení a spolupráce

Spolupráce mezi katedrami a jednotlivými vyučujícími se výrazně rozvíjí především díky zapojení do společných projektů ESF, které byly za tímto účelem také realizovány. I díky tomu měl obor Učitelství pro mateřské školy svou radu dříve, než to vyžadoval Studijní řád fakulty.

„Vysloveně hodně navazující spolupráce by se dala říct, že tam vznikla díky předmětům Počáteční aspekty elementárního čtení a psaní, Dramatická výchova, kde jsem učila studentky číst a Didaktika jazykové výchovy. My jsme o tom napsali i společný článek do metodiky. Ten to reprezentuje takový příklad spolupráce.“ (Sovová, 2011)

V rámci spolupráce mezi katedrami neexistuje společný předmět, který by přinášel mezioborové souvislosti. V rámci DVPP pro učitelky mateřské školy jednoho z projektů vznikly propojené kurzy matematika s pohybovou výchovou a pracovní výchova s hudební výchovou, kde docházelo k úzké spolupráci a propojení vyučujících.

Propojení mezi teorií a praxí také zajišťují ředitelky mateřských škol, které působí v praxi a zároveň se podílejí na akademické výuce.

Výběr uchazečů o studium

Po zavedení oboru mělo přijímací řízení písemnou část, praktickou část reprezentovanou talentovými zkouškami z tělesné výchovy, hudební výchovy a výtvarné výchovy a ústní pohovor. Ten byl posléze nahrazen praktickou částí, která zjišťovala osobnostní předpoklady uchazečů pro profesi. To bylo v roce 2007 zrušeno a nahrazeno testem obecných studijních předpokladů. (Sovová, 2010) Tímto způsobem byla ke studiu vybrána i skupina respondentů tohoto výzkumného šetření.

Aktuálně se přijímací řízení skládá z testu z českého jazyka. Část uchazečů pak postupuje do druhého kola, které je opět tvořeno praktickou částí zjišťující osobnostní předpoklady pro profesi učitelky mateřské školy.

6.2.1 Analýza studijního programu

Studijní plán původně (v roce 1998) výrazně vycházel ze studijního plánu Učitelství pro první stupeň ZŠ a dále je patrná spolupráce s PedF UK při vzniku oboru. Obojí se projevuje zaměřením na oblasti výchov a jejich didaktik. Na rozdíl od studia na PedF UK v Praze si zde však studenti nevybírají specializaci, v rámci které by absolvovali rozšiřující výuku v dané oblasti. Poněkud netradičně si student vybírá jednu z didaktik výchov jako specializaci až jako jednu ze státních závěrečných zkoušek.

Z pohledu struktury se plán (Západočeská univerzita, 2010) skládá z bloků povinných (A), povinně volitelných (B) a výběrových předmětů (C). Jak můžeme vidět v tabulce (Tabulka 18), základ tvoří blok povinných předmětů (141 kreditů). Student si volí katedru, na které bude psát bakalářskou práci (volbou vedoucího práce a následně zápisem povinně volitelných předmětů při zápisu do 3. ročníku) v rámci bloku Seminář k bakalářské práci (12 kreditů). Druhou volbou v rámci povinně volitelných předmětů je volby jazyka, ze kterého chce student dělat zkoušku (4 kredity). V rámci bloků 2 – 5 student volí především z pedagogických a psychologických disciplín (9 kreditů), které výrazně nesouvisí s oborem.

Tabulka 39 – Struktura plánu studia oboru na FPE ZČU v Plzni, zdroj: upraveno dle STAG ZČU v Plzni

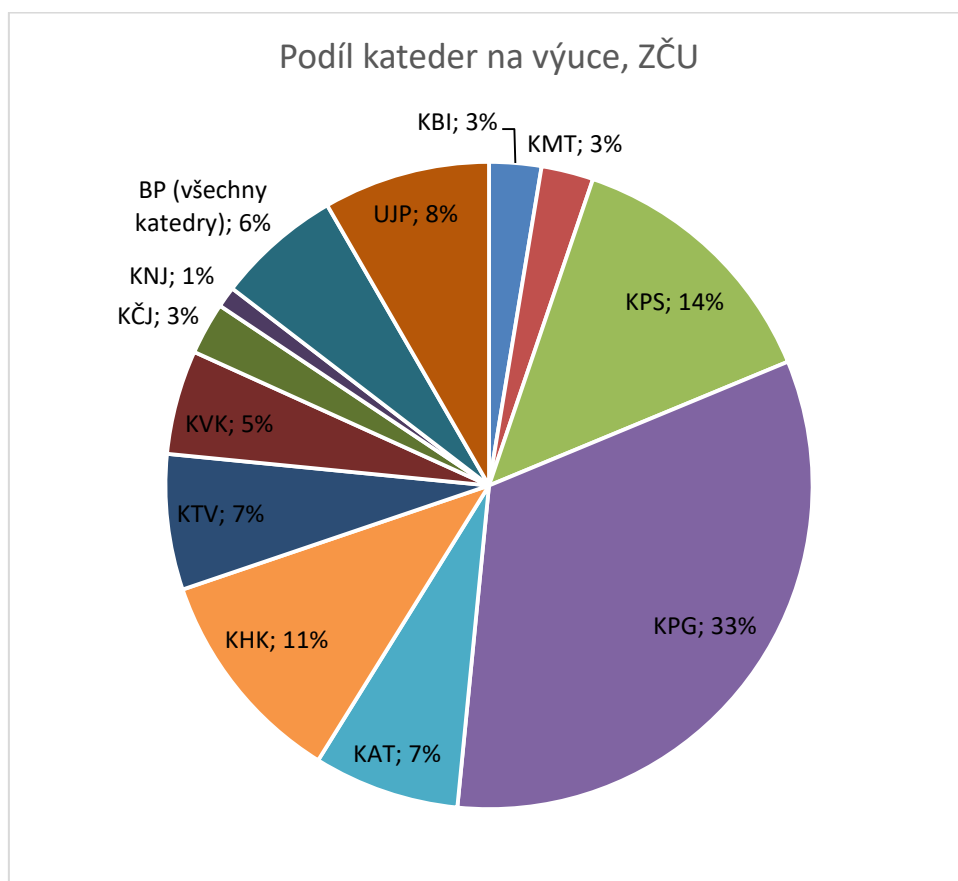
Název	Statut	Minimum kreditů
Povinné předměty	A	141
Blok Seminář k bakalářské práci	B	12
Povinně volitelné – blok 1 – cizí jazyk	B	4
Povinně volitelné – blok 2	B	2
Povinně volitelné – blok 3	B	4
Povinně volitelné – blok 4	B	2
Povinně volitelné – blok 5	B	1
Cizí jazyk – výběrové předměty	C	0
Výběrové předměty	C	0
Celkem		180

Studium je tedy poměrně jasně dáno. Všichni mají stejný studijní plán v rozsahu 141 kreditů. Dále si volí již jen cizí jazyk, katedru pro bakalářskou práci a doplňkové pedagogicko-psychologické předměty. Jako problém nevyužití potenciálu může být

vnímáno nekoncepční řešení bloků povinně volitelných předmětů 2 – 5, které nabízejí předměty neprohlubující a nerozšiřující kompetence v oblasti předškolního vzdělávání.

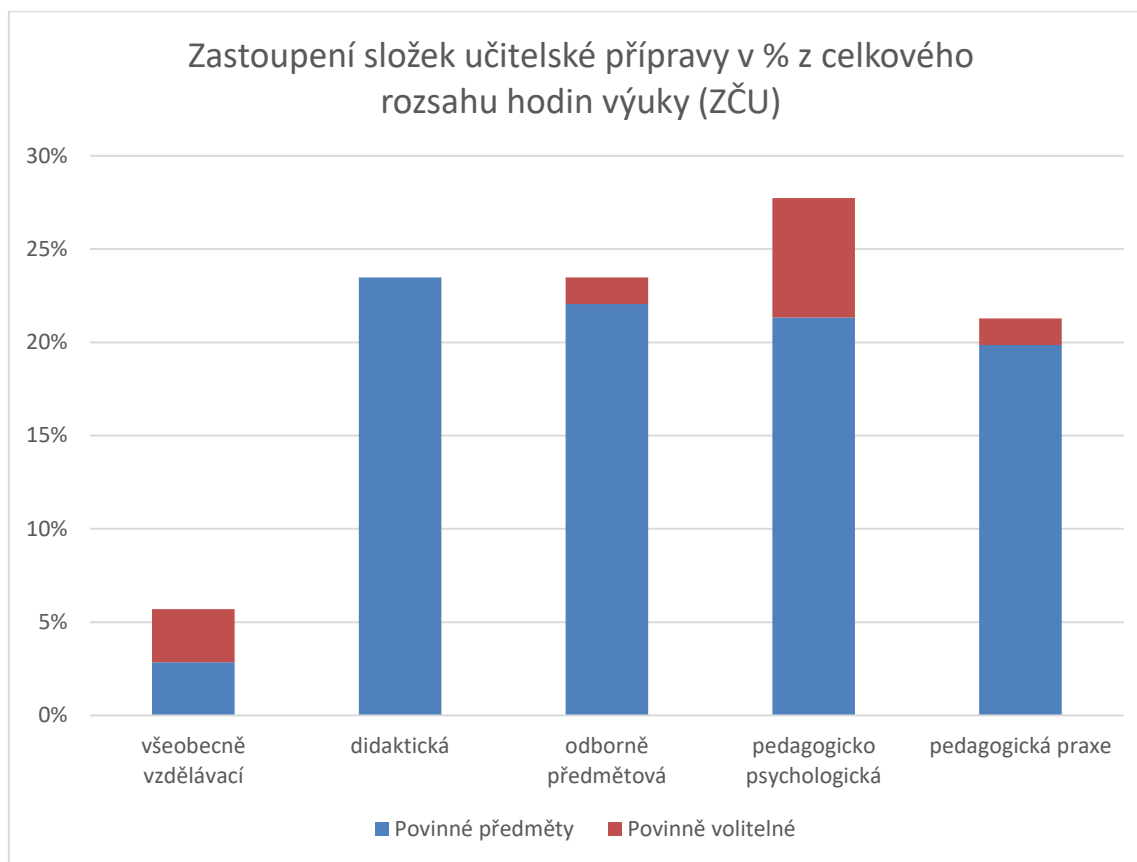
Na výuce studijního oboru se podle studijního plánu podílí jedenáct kateder. Třetinu výuky (33%) v rámci oboru zajišťuje Katedra pedagogiky (KPG). Podílí se na pedagogických disciplínách a na výuce dramatické výchovy. Druhý největší podíl (14%) má katedra psychologie (KPS), především i díky výraznému zastoupení v povinně volitelných blocích. Výrazný podíl mají i katedry zajišťující výuku výchov a jejich didaktik – Katedra tělesné výchovy (KTV), Katedra výtvarné kultury (KVV), Katedra technické výchovy (KAT) a Katedra hudební kultury (KHV).

Graf 7 – Podíl kateder na výuce (ZČU); zdroj vlastní



Z pohledu zastoupení složek učitelské přípravy z celkového rozsahu hodin výuky (Graf 8) je patrné výraznější zastoupení složky pedagogicko-psychologické (21 – 27%), zejména díky velkému rozsahu povinně volitelných předmětů. Vyrovnané je pak zastoupení složky oborově předmětové (22 – 23%), didaktické (23%) a pedagogické praxe (20 – 21%). Složka všeobecně vzdělávací má velmi malé zastoupení (3 – 6%).

Graf 8 – Zastoupení složek učitelské přípravy v % z celkového rozsahu hodin výuky (ZČU); zdroj vlastní



Analýza syčení kompetencí skrze doporučené disciplíny

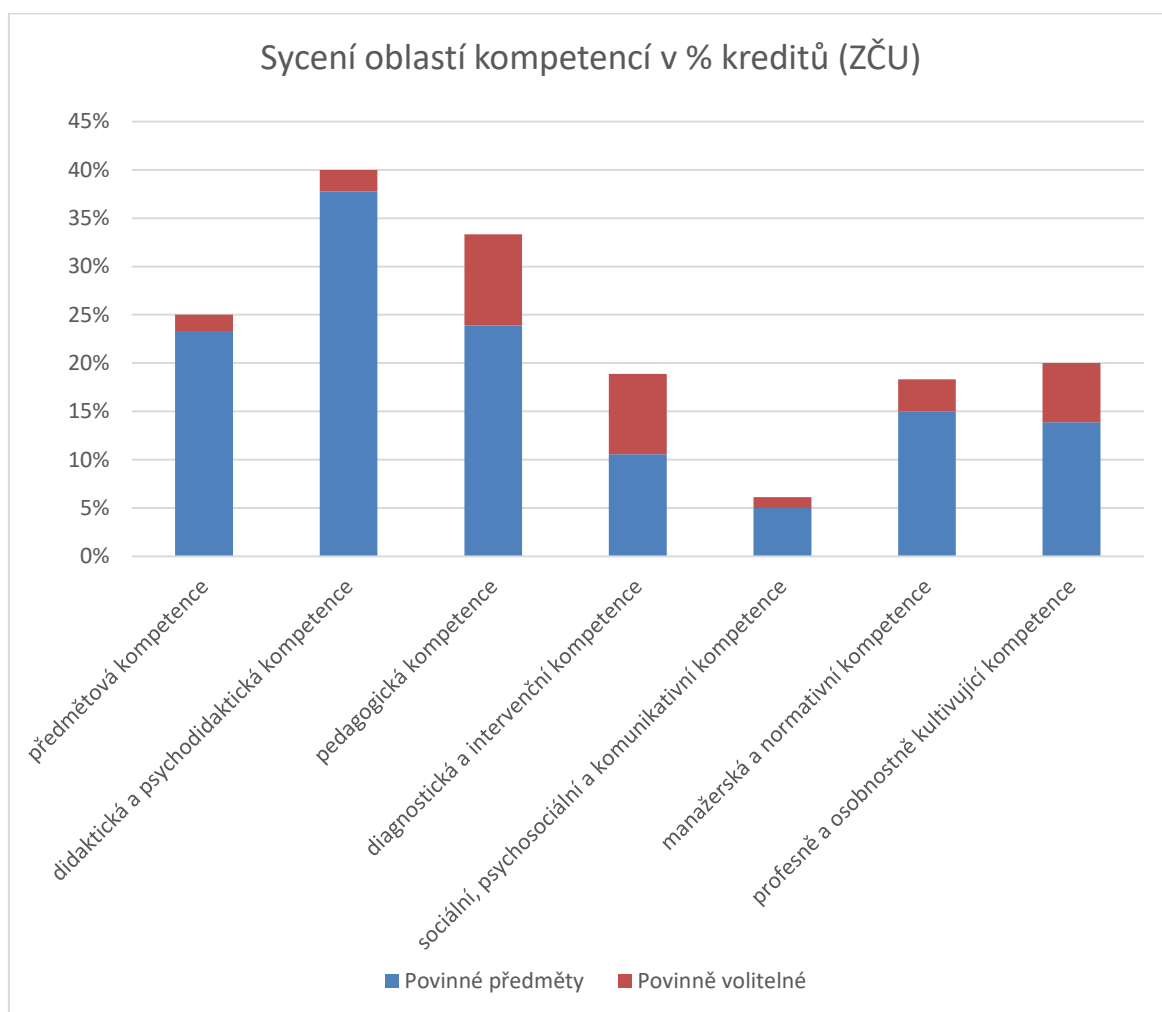
Při analýze zastoupení doporučených disciplín návrhu profesního standardu lze nalézt, že ve studijním plánu chybí následující disciplíny:

- pedagogická diagnostika
- základy obecné a srovnávací pedagogiky
- sociální pedagogika
- sociologie výchovy
- základy pediatrie
- český jazyk a rétorika
- školská legislativa
- profesní etika

Z hlediska předmětů a jejich kreditního ohodnocení je syčení oblastí kompetencí (Graf 9) následující. Nejvíce je syčená didaktická a psychodidaktická kompetence (38 – 40%). Spolu se syčením předmětové kompetence (23 – 25%) to koresponduje se zaměřením

studijního plánu na předměty výchov a jejich didaktik. Následuje pedagogická kompetence (24 – 33%). I přes velké sycení pedagogické kompetence je třeba brát v potaz, že ji sytí především pedagogická praxe a chybí, jak bylo již zmíněno výše, zastoupení některých teoretických disciplín. Profesně a osobnostně kultivující kompetence (14 – 20%) je sycena především předměty pedagogické praxe a povinně volitelnými předměty cizího jazyka. Pedagogickou praxí je rovněž primárně sycena i kompetence manažerská a normativní (15 – 18%). Specificky pak povinným předmětem Rodina a škola spolu a povinně volitelným předmětem Psychologie managementu. Z pohledu povinných předmětů je relativně malé sycení diagnostické a intervenční kompetence (11 – 19%), kdy je sycena především předměty psychologie a speciální pedagogiky. Výrazné posílení je v povinně volitelných předmětech pedagogiky a psychologie. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní je sycena velmi málo (5 – 6%). Na jejím sycení se podílí pouze předmět Sociální psychologie a předměty dramatické výchovy.

Graf 9 – Sycení kompetencí v % kreditů (ZČU); zdroj vlastní



Analýza syčení kompetencí skrze obsahy a cíle jednotlivých předmětů

U kompetence předmětové (Tabulka 40) je patrné zaměření kurikula na oblasti výchov. Další zřejmou věcí je fakt, že na osvojení znalostí v oblasti nauk je potřeba méně předmětů (ale i hodin či kreditů) než na rozvoj nejen znalostí ale i dovedností v oblasti výchov. Každá z oborových kateder vystavěla rozvoj své oblasti trochu rozdílně. Pověštinou však v propojení teorie a didaktiky. To znamená, že cíle předmětů výchov a nauk často míří do kompetence předmětové i didaktické a psychodidaktická. Z cílů a obsahu předmětů je také patrné malé syčení oblasti literární (zejména v porovnání s UK) a vlastivědné.

Tabulka 40 – Syčení jednotlivých atributů kompetence předmětové předměty (ZČU); zdroj: vlastní

		celkem povinné	povinně volitelné
1.	Kompetence předmětová	31	1
1.1	má osvojeny znalosti z oblastí:		
1.1.1	jazyková	2	0
1.1.2	literární	1	0
1.1.3	matematická	2	0
1.1.4	přírodovědná	2	1
1.1.5	vlastivědná	1	0
1.2	má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchov:		
1.2.1	hudební výchova	5	0
1.2.2	výtvarná výchova	5	0
1.2.3	pracovní výchova	3	0
1.2.4	tělesná výchova	6	0
1.3	má osvojení dovednost hry na hudební nástroj:		
1.3.1	klavír	4	0
1.3.2	další nástroj	2	0
1.4	disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie	3	0

Syčení atributů kompetence didaktické a psychodidaktická se jeví jako dostačující (Tabulka 40). To se odráží i v hodnocení rozvoje kompetencí, neboť nárůst v hodnocení je u této kompetence s velkým náskokem nejvyšší (2.41). Včetně toho, co již bylo psáno výše, podtrhuje oborově didaktické zaměření kurikula.

Na syčení atributů pedagogické kompetence (Tabulka 42) se podílí výrazně méně předmětů. Z hlediska cílů a obsahů jsou zcela opominuty atributy podpory rozvoje individuálních talentových dispozic a znalosti o právech dítěte. Syčení atributu „orientuje se v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav“ podtrhuje nedostatečný teoretický základ pedagogických disciplín.

Tabulka 41 – Sycení jednotlivých atributů kompetence didaktické a psychodidaktické předměty (ZČU); zdroj: vlastní

		celkem povinné	povinně volitelné
2.	Kompetence didaktická a psychodidaktická	34	3
2.1	ovládá základní didaktické postupy při procesu poznávání v předškolním věku	11	0
2.2	umí využít Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání při tvorbě vlastních projektů	8	1
2.3	umí samostatně projektovat výchovné a vzdělávací činnosti a provádět je	18	0
2.4	umí hledat vhodné způsoby a metody pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí	9	1
2.5	dovede využívat informací vycházejících z oborových metodik	19	2

Tabulka 42 – Sycení jednotlivých atributů kompetence pedagogické předměty (ZČU); zdroj: vlastní

		celkem povinné	povinně volitelné
3.	Kompetence pedagogická	22	2
3.1	dovede specifickým způsobem individualizovaně uspokojovat potřeby dítěte předškolního věku	5	0
3.2	je schopen/schopna vytvořit podmínky a řídit procesy předškolní výchovy a vzdělávání	5	0
3.3	dovede realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti	6	0
3.4	umí užít explorační činnosti (zkoumání, vlastní zkušenost dítěte) a hru v rámci vzdělávacích činností	4	1
3.5	pozorováním činností dítěte dokáže zhodnotit úroveň jeho rozvoje	6	1
3.6	je schopen/schopna podporovat rozvoj individuálních talentových dispozic dětí	0	0
3.7	má znalosti o právech dítěte a respektují je ve své pedagogické práci	0	0
3.8	orientuje se v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav	2	0

U kompetence diagnostická a intervenční (Tabulka 43) má dva atributy, které vykazují nulovou míru sycení. Jedná se o dovednost posouzení sociálních vztahů a schopnost zaujmout odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte. Celkově je diagnostická kompetence vzhledem ke svému rozsahu nedostatečně pokryta. Výjimku tvoří atribut „dovede provést pedagogickou diagnostiku předškolního dítěte“ sycený jedenácti různými předměty. Zde naopak lze usuzovat spíše na roztržičnost a

nesystematičnost. Zajímavý je také fakt, že i přes takto velké sycení zůstává tento atribut v hodnocení na konci studia pod průměrem (2,85).

Tabulka 43 – Sycení jednotlivých atributů kompetence diagnostické a intervenční předměty (ZČU); zdroj: vlastní

		celkem povinné	povinně volitelné
4.	Kompetence diagnostická a intervenční	20	1
4.1	dovede provést pedagogickou diagnostiku předškolního dítěte	11	1
4.2	dovede posoudit aktuální zdravotní stav a reagovat na něj	2	0
4.3	je schopen/schopna posoudit připravenost dítěte na vstup do ZŠ	1	0
4.4	umí zaujmout odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte	0	0
4.5	dovede posoudit sociální vztahy ve skupině	0	0
4.6	je schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobit jim výběr prostředků výchovy(formy, metody,...)	1	0
4.7	umí plánovat a provádět individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami	4	0
4.8	umí provádět evaluační činnosti - sledovat a posuzovat účinnost vzdělávacího programu, kontrolovat a hodnotit výsledky své práce, sledovat a hodnotit individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení	2	0
4.9	je schopný/schopná rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí tak u dospělých a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkují	1	0
4.10	ovládá nedirektivní(nenátlakové) prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy	3	0
4.11	ovládá množství hodnotících prostředků pro předškolní věk	3	0
4.12	umí poskytnout radu rodičům a navrhnout konkrétní opatření	1	0

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní a její atributy jsou syceny malým počtem předmětů (Tabulka 44). Atributy „dovede zajistit bezpečnost dětí“ a „zná možnosti a meze vlivu vrstevníků, starších sourozenců, mimoškolního prostředí i médií na děti, dovede podporovat pozitivní a tlumit či eliminovat negativní vlivy“ nejsou syceny vůbec. Ačkoliv u prvního jmenovaného se spíše bude jednat o absenci definice cíle či obsahu,

neboť se dá předpokládat, že se tato spíše dovednost může rozvíjet v rámci pedagogických praxí. Je to však určitá ukázka vnímání akademické nedůležitosti jinak velmi důležitého atributu. S tím souvisí i absence jakéhokoliv školení či kurzu první pomoci v rámci studia.

Tabulka 44 – Sycení jednotlivých atributů kompetence sociální psychosociální a komunikativní předměty (ZČU); zdroj: vlastní

		celkem povinné	povinně volitelné
5.	Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	8	2
5.1	ovládá prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole	2	0
5.2	dovede zajistit bezpečnost dětí	0	0
5.3	dovede působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi	1	0
5.4	dovede se orientovat v sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení	2	1
5.5	zná možnosti a meze vlivu vrstevníků, starších sourozenců, mimoškolního prostředí i médií na děti, dovede podporovat pozitivní a tlumit či eliminovat negativní vlivy	0	0
5.6	ovládá prostředky pedagogické komunikace	2	0
5.7	dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a partnery školy	4	1
5.8	orientuje se v problematice rodinné výchovy	2	1

Nejméně sycenou z pohledu cílů a obsahů jednotlivých předmětů je kompetence manažerská a normativní (Tabulka 45). Jednotlivé atributy jsou syceny pouze předměty praxe. Kompetenci jako celek dále sytí výše zmíněné předměty Psychologie managementu a Rodina a škola spolu. Jejich obsahy sice naplňují definici doporučené disciplíny, nikoliv tak definice atributů.

Tabulka 45 – Sycení jednotlivých atributů kompetence manažerské a normativní předměty (ZČU); zdroj: vlastní

		celkem povinné	povinně volitelné
6.	Kompetence manažerská a normativní	5	1
6.1	má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese	0	0
6.2	má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy	3	0
6.3	ovládá základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, vedení třídní knihy atd.	3	0
6.4	dovede organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí	0	0

U kompetence profesně a osobnostně kultivující (Tabulka 46) dochází k výraznému sycení atributů „je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty (ředitel, rodiče, inspekce)“ a „dovede nalézat argumenty, aby obhájil své pedagogické postupy“ díky zapojení reflexe a sebereflexe do řady oborových didaktik, praxí a dalších předmětů. S výjimkou výtvarné kultury vůbec není jakkoliv naplňován všeobecný rozhled v oblasti humanitních věd. Také zcela chybí oblast profesní etiky.

Tabulka 46 – Sycení jednotlivých atributů kompetence profesně a osobnostně kultivující předměty (ZČU); zdroj: vlastní

		celkem povinné	povinně volitelné
7.	Kompetence profesně a osobnostně kultivující	21	1
7.1	má znalosti v oblasti filosofické, kulturní, politické, právní a ekonomické a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí	5	1
7.2	zná zásady profesní etiky a uplatňuje je ve své práci	0	0
7.3	dovede nalézat argumenty, aby obhájil své pedagogické postupy	8	0
7.4	má osobnostní předpoklady pro spolupráci s kolegy a pracovníky školy	1	0
7.5	je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty (ředitel, rodiče, inspekce)	13	0
7.6	orientuje se v oblasti kulturní tvorby pro děti	1	0
7.7	má potřebu dalšího vzdělávání a sebevzdělávání	1	0
7.8	je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí a změny vzdělávacích podmínek a reagovat na ně ve své pedagogické práci	3	0

6.2.2 Longitudinální šetření studentů

Longitudinálního šetření se účastnilo 14 studentů oboru, kteří započali studium v akademickém roce 2010/2011. Jednalo se o specifickou skupinu tvořenou třinácti ženami a jedním mužem. Věkově byla skupina velmi nesourodá (19 – 35 let na počátku šetření). Rozložení délky praxe ukazuje tabulka (Tabulka 47).

Tabulka 47 – Délka předchozí praxe respondentů (ZČU); zdroj: vlastní

Délka praxe	n	n %
0 měsíců	12	86%
1-6 měsíců	1	7%
7-12 měsíců	1	7%

Pro tento vzorek respondentů je specifické malé zastoupení absolventů Střední pedagogické školy (Tabulka 48).

Tabulka 48 – Předchozí studium respondentů (ZČU); zdroj: vlastní

Předchozí studium	n	n %
Střední pedagogická škola	1	7%
Gymnázium	8	57%
Jiný typ školy	5	36%

Pro deset respondentů (71,5%) bylo studium Učitelství pro MŠ prioritní volbou, čtyři (28,5%) studovalo tento obor z důvodu nepřijetí na jiný obor studia, případně z důvodu přehodnocení priorit během přijímacího řízení. Deset respondentů (71,5%) bylo již na počátku studia rozhodnuto stát se učitelem či učitelkou MŠ, čtyři nebyli rozhodnuti (28,5%).

Studijní program oboru by měl rozvíjet jednotlivé profesní kompetence studentů v průběhu studia. Pro posouzení přínosu kurikula pro jejich rozvoj je třeba hodnotit tento rozvoj na počátku, v průběhu a na konci studia.

Počáteční stav sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí

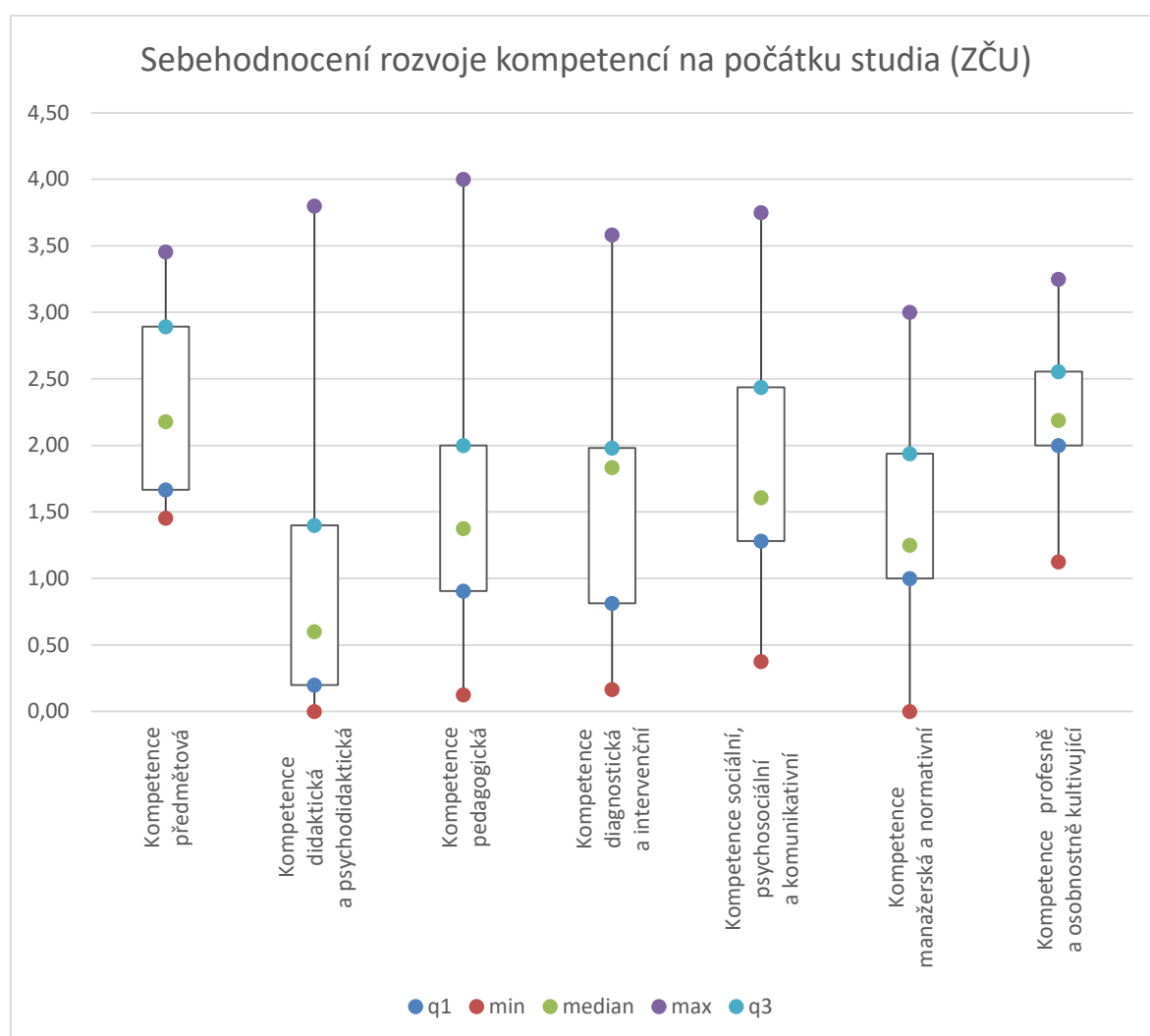
Počáteční stav sebehodnocení rozvoje kompetencí je shrnut v kvartilovém grafu (Graf 10). Ten nabízí pohled na kvartilové rozložení výpovědí pro jednotlivé kompetence. Celkově je úroveň sebehodnocení nižší oproti zbývajícím dvěma fakultám. To může být způsobeno především malým zastoupením absolventů středních pedagogických škol.

V rámci kompetence předmětové studenti hodnotili úroveň svého rozvoje jako nejvyšší ($\bar{x}=2,28$, $\tilde{x}=2,18$). Rozptyl jejich hodnocení je druhý nejmenší ($s=0,66$, $Q=0,61$) ze všech kompetencí. Minimální hodnocení (1,5) je nejvyšší, maximální hodnocení (3,5) je třetí nejnižší. Hodnocení této kompetence nejvíce navyšovaly atributy dovedností v oblasti informační a komunikační technologie ($\bar{x}=2,9$), hry na další hudební nástroj ($\bar{x}=2,8$) a tělesné výchovy ($\bar{x}=2,6$). Na druhé straně nejmenší hodnocení měly atributy znalosti z oblasti jazykové ($\bar{x}=1,9$) a výtvarná výchova ($\bar{x}=2,0$). Největší rozdíly mezi hodnocením studentů byly u atributů dovednost hry na klavír ($s=1,44$) a znalosti a dovednosti v oblasti tělesné výchovy ($s=1,39$).

Toto hodnocení je ovlivněno předchozími zkušenostmi respondentů. Z hlediska předchozích zájmových činností byly tyto zkušenosti velmi pestré. Každý se tak věnoval a rozvíjel své kompetence v některé z oblastí výchov či nauk (29% výtvarný kroužek; 71%

sportovní aktivity (57% i během SŠ), 21% pracovní výchova, 29% zpěv, 29% přírodovědný kroužek). Polovina respondentů hrála na další hudební nástroj. To může vysvětlovat relativně vysoké hodnocení kompetence, neboť právě výchovy a další hudební nástroje, se kterými měli respondenti větší zkušenosti v rámci zájmových aktivit, táhly hodnocení vzhůru. Rozdíly u atributu hra na klavír jsou očekávané, neboť 36% respondentů již na klavír hrálo v rámci zájmové činnosti nebo studia na SPgŠ.

Graf 10 – Sebehodnocení rozvoje kompetencí na počátku studia (ZČU); zdroj: vlastní



Kompetence didaktická a psychodidaktická má hodnocení nejnižší ($\bar{x} = 1,07$, $\tilde{x} = 0,60$). Rozptyl jejich hodnocení je největší ($s = 1,16$, $Q = 0,60$). Minimální hodnocení (0,0) je nejnižší, hodnocení maximální naopak druhé nejvyšší (3,8). U této kompetence nelze mluvit o navyšování, nejlépe byl hodnocený atribut ovládání základních didaktických postupů při procesu poznávání předškolního dítěte ($\bar{x} = 1,5$). Na druhé straně nejmenší hodnocení měly atributy dovednost využít RVP PV při tvorbě vlastních projektů ($\bar{x} = 0,9$)

a dovednost hledat vhodné způsoby a metody pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí ($\bar{x} = 0,9$). Největší rozdíly mezi hodnocením studentů byly u atributů dovednost využít RVP PV při tvorbě vlastních projektů ($s=1,36$) a ovládání základních didaktických postupů při procesu poznávání předškolního dítěte ($s=1,34$).

Při pohledu na hodnocení této kompetence je patrné, že didaktická a psychodidaktická kompetence souvisí se specifickým odborným vzděláváním a výcvikem. Potvrzují to i individuální hodnoty absolventa SPgŠ, které jsou i příčinou velkých rozdílů a rozptýlu v hodnocení. V rámci celého šetření se jedná o nejhůře hodnocenou úroveň rozvoje nějaké kompetence. Řada respondentů se vyhodnotila jako naprosto netknutá didaktikou.

U kompetence pedagogické je hodnocení třetí nejnižší ($\bar{x} = 1,46$, $\tilde{x} = 1,38$). Rozptyl jejich hodnocení je druhý největší ($s=1,16$, $Q=0,55$). Minimální hodnocení (0,1) je třetí nejnižší. Maximální hodnocení (4,0) je nejvyšší. Nejlépe byly hodnoceny atributy znalost o právech dítěte ($\bar{x} = 1,9$) a dovednost specifickým způsobem individualizovaně uspokojovat potřeby dítěte předškolního věku ($\bar{x} = 1,8$). Na druhé straně nejmenší hodnocení měl atribut orientace v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav ($\bar{x} = 0,9$), ale obdobně jako u předchozí kompetence byly všechny atributy hodnoceny velmi nízko. Největší rozdíly mezi hodnocením studentů byly u atributů orientace v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav ($s=1,35$) a schopnost vytvořit podmínky a řídit procesy předškolní výchovy a vzdělávání ($s=1,35$).

Poměrně četné pedagogické zkušenosti ze školní praxe (29%), s mladšími sourozenci (36%), s dětmi předškolního věku v rodině či okolí (43%), z vedení zájmových aktivit dětí (21%), z výchovy vlastních dětí (7%) a z práce s předškolními dětmi (21%) se příliš nepromítly do sebehodnocení. Je možné, že v rámci sebehodnocení vnímají respondenti jako důležitější oporu v odborném vzdělávání v dané oblasti než neodborné pedagogické zkušenosti.

V rámci kompetence diagnostické a intervenční respondenti hodnotili úroveň svého rozvoje jako průměrnou ($\bar{x} = 1,56$, $\tilde{x} = 1,83$), z pohledu hodnocení ostatních kompetencí. Rozptyl jejich hodnocení je rovněž průměrný ($s=0,89$, $Q=0,58$). Minimální hodnocení (0,2) je průměrné, stejně tak hodnocení maximální (3,6). Hodnocení této kompetence nejvíce navyšovaly atributy dovednost posoudit aktuální zdravotní stav a reagovat na něj ($\bar{x} = 2,4$) a dovednost posouzení vztahů v sociální skupině ($\bar{x} = 2,4$). Na druhé straně nejmenší

hodnocení měly atributy dovednost provést pedagogickou diagnostiku předškolního dítěte ($\bar{x}=0,8$), schopnost zaujmout odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte ($\bar{x}=1,1$) a dovednost provádět evaluační činnosti ($\bar{x}=1,1$). Největší rozdíly mezi hodnocením studentů byly u atributů schopnost rozpoznat sociálně patologické jevy ($s=1,32$) a schopnost ovládat nedirektivní (nenátlakové) prostředky zajištění kázně ve třídě a umění řešit školní výchovné situace a výchovné problémy ($s=1,32$).

Při hodnocení této kompetence respondenti hodnotili výše ty atributy, které mohou souviset s pedagogickými zkušenostmi popsanými u kompetence pedagogické a jsou uplatňovány u jakékoliv práce s dětmi, především v organizovaných skupinách. Netknutost oborem u dané skupiny podtrhuje hodnocení u atributu týkajícího se pedagogické diagnostiky, což je velmi specifická odborná dovednost.

U kompetence sociální, psychosociální a komunikativní studenti hodnotili úroveň svého rozvoje jako třetí nejvyšší ($\bar{x}=1,77$, $\tilde{x}=1,61$). Rozptyl jejich hodnocení je průměrný ($s=0,88$, $Q=0,58$). Minimální hodnocení (0,4) je třetí nejvyšší, stejně tak maximální hodnocení (3,8). Hodnocení této kompetence nejvíce navyšovaly atributy schopnosti zajistit bezpečnost dětí ($\bar{x}=2,8$) a dovednost působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi ($\bar{x}=2,1$). Na druhé straně nejmenší hodnocení měly atributy ovládání prostředků pedagogické komunikace ($\bar{x}=1,2$) a ovládání prostředků utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole ($\bar{x}=1,4$). Největší rozdíly mezi hodnocením studentů byly u atributu ovládání prostředků utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole ($s=1,2$).

Vzhledem k předchozím pedagogickým zkušenostem studentů nepřekvapí vysoké hodnocení schopnosti zajistit bezpečnost dětí. Vzhledem k těmto zkušenostem by se však dalo očekávat vyšší hodnocení v rámci této kompetence.

U kompetence manažerské a normativní respondenti hodnotili úroveň svého rozvoje jako druhou nejnižší ($\bar{x}=1,36$, $\tilde{x}=1,25$). Rozptyl jejich hodnocení je třetí nejmenší ($s=0,85$, $Q=0,47$). Minimální hodnocení (0,0) je nejmenší, stejně tak hodnocení maximální (3,0). Nejvýše byl hodnocen atribut dovednost organizovat školní a mimoškolní akce dětí ($\bar{x}=1,7$). Na druhé straně nejmenší hodnocení měl atribut základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese ($\bar{x}=0,9$). Největší

rozdíly mezi hodnocením respondentů byly u atributu schopnost ovládnutí základních administrativních úkonů spojených s výkonem profese, vedení třídní knihy atd. ($s=1,29$).

Celkově je hodnocení této kompetence a jejích atributů velmi nízké. To odráží minimální zkušenost s prostředím mateřské školy a jejím fungováním. Spolu s kompetencí pedagogickou a kompetencí didaktickou a psychodidaktickou se jedná o oblasti, které řada studentů vnímá jako natolik specifické, že je není možno rozvíjet mimo přípravné učitelské vzdělávání.

Hodnocení kompetence profesně a osobnostně kultivující je druhé nejvyšší ($\bar{x}=2,26$, $\tilde{x}=2,19$). Rozptyl jejich hodnocení je nejnižší ($s=0,61$, $Q=0,21$) ze všech kompetencí. Minimální hodnocení (1,1) je druhé nejvyšší, hodnocení maximální (3,3) je druhé nejnižší. Nejvíce jej navyšovaly atributy potřeba dalšího vzdělávání a sebevzdělávání ($\bar{x}=4,1$) a schopnost sebereflexe ($\bar{x}=2,6$). Nejmenší hodnocení měl atribut znalosti v oblasti filosofické, kulturní, politické, právní a ekonomické a dovednost jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí ($\bar{x}=1,4$) a znalost zásad profesní etiky ($\bar{x}=1,5$). Největší rozdíly mezi hodnocením studentů byly u atributu dovednost nalézat argumenty pro obhájení svých pedagogických postupů ($s=1,15$).

Vzhledem k nízkému hodnocení znalostí společenskovedního základu chybí v kurikulu studijního oboru všeobecně vzdělávací složka tak, aby umožňovala formování postojů a hodnotových orientací studentů a následně i dětí.

Očekávání studentů

Očekávání studentů od studia oboru poukazují na počátku studia i na jejich představy o studiu a o potřebách profese i svých vlastních. Pro tuto skupinu respondentů je základním rysem očekávání získání profesních znalostí, dovedností a zkušeností. Někdy vnímáno odděleně, jindy v široké komplexnosti přípravy na profesi. Přičemž je výrazněji saturována potřeba získat nějaké informace a znalosti. Dovednosti jsou v konkrétním vyjádření zmiňovány minimálně.

Respondenti také očekávají získání praktických zkušeností s předškolními dětmi. Další potřeba je reprezentována očekáváním vytvoření profesního portfolia ve smyslu zásobníku námětů a nápadů. Kategorizovaný přehled nejčastějších očekávání studentů je uveden v tabulce (Tabulka 49).

Tabulka 49 – Přehled četností očekávání studentů od studia oboru (ZČU); zdroj: vlastní

Co od studia oboru Učitelství pro MŠ očekáváte?	celkem		z toho absolventi SPgŠ	
	n	n%	n	n%
celkem	14	100%	1	100%
získání informací a teoretických znalostí k dané problematice	5	36%	0	0%
získat praktické zkušenosti s dětmi; co nejvíce prostoru na praxi	5	36%	0	0%
příprava na profesi učitele MŠ, být schopná učit	4	29%	0	0%
získání zásobníku námětů a nápadů pro práci s dětmi	3	21%	0	0%
naučit se, jak pracovat s dětmi a rozvíjet je	2	14%	0	0%

Vývoj sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí

Pro posouzení vývoje sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí jsou využita data zachycující charakteristiky polohy (průměr, medián, kvartily) a rozptýlení (směrodatná odchylka, kvartilová odchylka). Při využití aritmetického průměru vzniká obraz průměrné změny (navýšení, snížení) hodnocení jednotlivých kompetencí (Graf 11). Využití mediánu a kvartilů umožňuje vidět posun v rozptýlení hodnocení v rámci celé skupiny respondentů (Graf 12).

Kompetence předmětová vykazuje nárůst průměru hodnocení o 1,19. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributů znalosti z oblasti matematické (1,8), dovednost hry na klavír (1,5) a znalosti z oblasti přírodovědné (1,5). Nejmenší pak u atributů znalosti z oblasti vlastivědné (0,6) a znalosti z oblasti literární (0,7). Z pohledu rozložení hodnocení dochází ke zmenšení rozptylu hodnot (s i Q).

Kompetence didaktická a psychodidaktická vykazuje nejvyšší nárůst průměru hodnocení a to o 2,41. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributu schopnost využít Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání při tvorbě vlastních projektů (3,0). Všechny ostatní atributy však vykazují vysoký nárůst (1,8 – 2,8). Z pohledu rozložení hodnocení dochází k velkému zmenšení rozptylu hodnot. Rozdíly v úrovni sebehodnocení se tedy zmenšují a u všech kvartilů dochází k posunu hodnocení směrem vzhůru.

Kompetence pedagogická vykazuje nárůst průměru hodnocení o 1,99. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributu dovednost realizace individuálních a skupinových činností (2,5). Nejmenší pak u atributu schopnost

pozorováním činností dětí zhodnotit úroveň jejich rozvoje (1,6). Z pohledu rozložení hodnocení dochází k velkému zmenšení rozptylu hodnot.

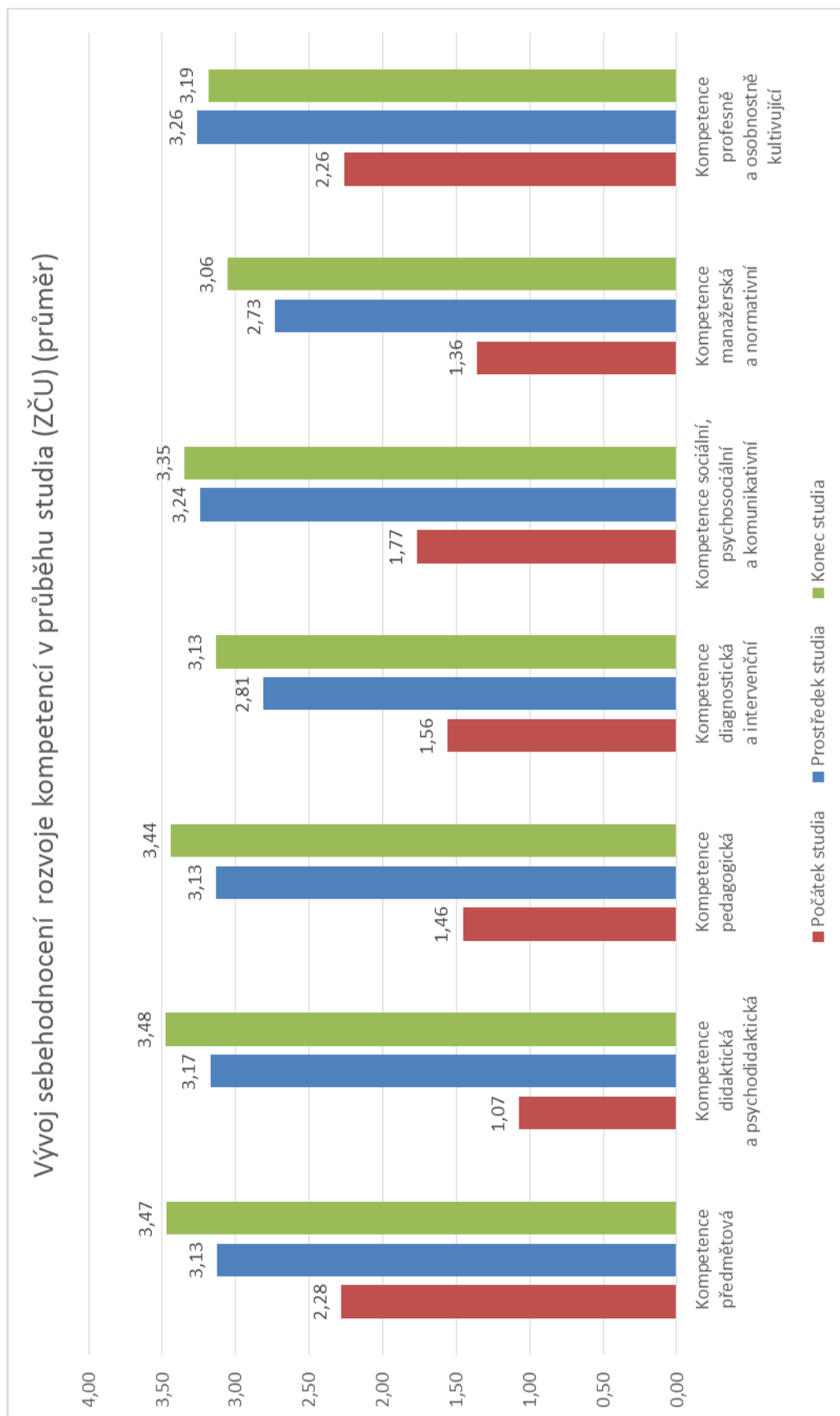
Kompetence diagnostická a intervenční vykazuje nárůst průměru hodnocení o 1,58. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributů schopnost provádět evaluační činnosti (2,2) a dovednost provádět pedagogickou diagnostiku (2,1). Nejmenší pak u atributů schopnost posoudit sociální vztahy ve skupině (1,1). Z pohledu rozložení hodnocení také dochází ke zmenšení rozptylu hodnot (s i Q).

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní vykazuje nárůst průměru hodnocení o 1,58. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributů ovládání prostředků utváření podnětného sociálního prostředí (2,0) a ovládání prostředků pedagogické komunikace (1,9). Nejmenší pak u atributů schopnost zajistit bezpečnost dětí (1,3) a znalost možností a mezí vlivu vrstevníků, starších sourozenců, mimoškolního prostředí i médií na děti a dovednost podporovat pozitivní a tlumit či eliminovat negativní vlivy (1,3). Rozptýlení hodnot je u dané kompetence nejmenší.

Kompetence manažerská a normativní vykazuje nárůst průměru hodnocení o 1,70. Všechny atributy mají nárůst v rozmezí 1,6 – 1,8. Z pohledu rozložení hodnocení nedochází k tak velkému zmenšení rozptylu hodnot, ale posouvá se hodnocení všech kvartilů.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující vykazuje nejmenší nárůst průměru hodnocení a to o 0,92. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributů znalost zásad profesní etiky a jejich uplatnění ve své práci (1,6) a dovednost nalézat argumenty pro obhájení svých pedagogických postupů (1,5). Nejmenší pak u atributu potřeba dalšího vzdělávání a sebevzdělávání (-0,4), kde se jedná dokonce o pokles. Ten však v jistém ohledu dává smysl. Z pohledu rozložení hodnocení nedochází k velkému zmenšení rozptylu hodnot.

Graf 11 – Vývoj sebehodnocení rozvoje kompetencí v průběhu studia (ZČU); zdroj: vlastní



Vývoj sebehodnocení rozvoje kompetencí v průběhu studia (ZČU)

Legend: q1 (blue dot), min (red dot), median (green dot), max (purple dot), q3 (cyan dot)

Competency Categories (from top to bottom):

- Kompetence předmětová
- Kompetence didaktická a psychodidaktická
- Kompetence pedagogická
- Kompetence diagnostická a intervenční
- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- Kompetence manažerská a normativní
- Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Z pohledu vývoje lze obecně určit dva trendy v sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí v průběhu studia. Tím prvním je nárůst hodnocení míry rozvoje jednotlivých kompetencí, který je v polovině studia velký (a může vypovídat o korekci podcenění se na počátku studia) a na konci studia již menší. Tím druhým trendem je zmenšování rozptylu těchto hodnocení u většiny kompetencí. Dochází tedy k navyšování míry rozvoje kompetencí a zároveň k vyrovnávání rozdílů mezi studenty, alespoň z pohledu sebehodnocení studentů.

Konkrétněji je možné vidět nárůst hodnocení rozvoje profesních kompetencí během studia u jednotlivých atributů kompetencí. Výsledky nárůstu rozvoje profesních kompetencí byly rozděleny na kvartily dle výše hodnocení jednotlivých atributů kompetencí. Dále je pak pracováno se čtvrtým kvantilem (hodnoty vyšší než Q3), tedy se čtvrtinou atributů s nejvyšším nárůstem. Druhou skupinu tvoří první kvartil (hodnoty nižší než Q1), tedy čtvrtina atributů s nejnižším nárůstem. V kontextu toho je pak možno hovořit o silných a slabých stránkách rozvoje profesních kompetencí. Pro posouzení důvodů a okolností jsou brány v potaz další faktory: hodnocení rozvoje kompetencí, hodnocení přínosu výuky a počet předmětů sytících daný atribut.

Tabulka 50 ukazuje kvartil atributů s nejvyšším nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí. Obecně je lze považovat za oblasti, kde se zřejmě daří rozvíjet kompetence studentů.

První skupinu tvoří atributy (2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.3, 5.1), které mají vysoké nebo nadprůměrné hodnocení přínosu výuky a zároveň tento nárůst vede k vysokému nebo nadprůměrnému hodnocení rozvoje kompetencí na konci studia. Tyto oblasti lze považovat za silné stránky studia. Také atributy 3.2 a 3.4 lze považovat za silné stránky studia. Nižší hodnocení přínosu studia vypovídá o tom, že ne všechny předměty, které se na rozvoji atributu podílejí, mají dostatečný přínos.

Druhou skupinu tvoří atributy (2.4, 3.8, 4.8), které mají vysoké nebo nadprůměrné hodnocení přínosu výuky, ale přesto tento nárůst vede k nízkému nebo podprůměrnému hodnocení rozvoje kompetencí na konci studia. Lze to chápat tak, že startovní pozice pro rozvoj u těchto atributů byla tak nízká, že i přes kvalitní výuku vnímají studenti v dané oblasti své kompetence jako málo rozvinuté.

Tabulka 50 – Atributy kompetencí s nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí vyšším než Q3 (ZČU); zdroj: vlastní

atribut		hodnocení rozvoje kompetencí	hodnocení přínosu výuky	nárůst hodnocení rozvoje	počet předmětů sytících daný atribut
2.2	umí využít Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání při tvorbě vlastních projektů	3,8	3,5	3,0	9
2.3	umí samostatně projektovat výchovné a vzdělávací činnosti a provádět je	3,8	3,7	2,8	18
3.3	dovede realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti	3,8	4,3	2,5	6
2.4	umí hledat vhodné způsoby a metody pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí	3,2	3,5	2,3	10
3.2	je schopen/schopna vytvořit podmínky a řídit procesy předškolní výchovy a vzdělávání	3,7	3,2	2,3	5
3.4	umí užít explorační činnosti (zkoumání, vlastní zkušenost dítěte) a hru v rámci vzdělávacích činností	3,6	3,0	2,2	5
4.8	umí provádět evaluační činnosti - sledovat a posuzovat účinnost vzdělávacího programu, kontrolovat a hodnotit výsledky své práce, sledovat a hodnotit individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení	3,2	3,7	2,2	2
4.1	dovede provést pedagogickou diagnostiku předškolního dítěte	2,8	3,1	2,1	12
3.8	orientuje se v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav	2,8	3,5	2,0	2
5.1	ovládá prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole	3,4	4,8	2,0	2
3.1	dovede specifickým způsobem individualizovaně uspokojovat potřeby dítěte předškolního věku	3,8	3,6	2,0	5
5.6	ovládá prostředky pedagogické komunikace	3,1	2,8	1,9	2
2.5	dovede využívat informací vycházejících z oborových metodik	3,1	3,3	1,8	21
2.1	ovládá základní didaktické postupy při procesu poznávání v předškolním věku	3,4	3,7	1,8	11

Atribut „dovede využívat informací vycházejících z oborových metodik“ je syčen velkým množstvím předmětů, což je adekvátní k zaměření studia. Přínos předmětů je hodnocen průměrně, což vzhledem k jejich velkému počtu je také logické. Konečné hodnocení

atributu je pod průměrem, neboť celá didaktická kompetence byla na velmi nízké startovní pozici na počátku studia.

U atributu „dovede provést pedagogickou diagnostiku předškolního dítěte“ se na nízkém hodnocení přínosu studia podepisuje nízké hodnocení psychologických předmětů jako takových a předmětu didaktika výtvarných činností, kde je obsahem diagnostika vývoje dětské kresby. Konečné hodnocení je pak odrazem nízké startovní pozice na počátku studia a roztržitosti dané oblasti do řady předmětů.

Tabulka 51 – Atributy kompetencí s nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí nižším než Q1 (ZČU); zdroj: vlastní

atribut		hodnocení rozvoje kompetencí	hodnocení přínosu výuky	nárůst hodnocení rozvoje	počet předmětů sytících daný atribut
7.7	má potřebu dalšího vzdělávání a sebevzdělávání	3,8	4,2	-0,4	1
1.1.5	má osvojeny znalosti z oblasti: vlastivědná	2,6	3,9	0,6	1
1.1.2	má osvojeny znalosti z oblasti: literární	3,2	2,8	0,7	1
1.2.2	má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládá praktické činnosti v oblasti výchov: výtvarná výchova	2,8	1,6	0,8	5
7.1	má znalosti v oblasti filosofické, kulturní, politické, právní a ekonomické a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí	2,3	1,7	0,9	6
7.8	je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí a změny vzdělávacích podmínek a reagovat na ně ve své pedagogické práci	3,3	4,1	0,9	3
7.4	má osobnostní předpoklady pro spolupráci s kolegy a pracovníky školy	3,6	4,5	1,0	1
1.4	disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie	4,0	2,0	1,1	3
4.5	dovede posoudit sociální vztahy ve skupině	3,5		1,1	0
7.6	orientuje se v oblasti kulturní tvorby pro děti	2,8	2,8	1,1	1
1.3.2	další nástroj	4,0	3,9	1,2	2
1.2.1	má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládá praktické činnosti v oblasti výchov: hudební výchova	3,5	3,7	1,2	5
1.2.3	má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládá praktické činnosti v oblasti výchov: pracovní výchova	3,6	3,6	1,3	3

Tabulka 51 ukazuje kvartil atributů s nejnižším nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí. Obecně je lze považovat za oblasti, kde se nedaří rozvíjet kompetence studentů. Při prvním pohledu je zjevné, že se jedná především o oblasti kompetence předmětové a osobnostně a profesně kultivující.

První skupinou jsou atributy (1.3.2, 1.4, 7.7), které i přes nízký nárůst hodnocení dosahují vysokého hodnocení rozvoje kompetencí. Jde tedy o atributy, kde byla velmi vysoká startovací pozice. I přes první kvartil nárůstu hodnocení se nedá hovořit o slabých stránkách studia i vzhledem k malému počtu předmětů, které je sytí.

Druhou skupinu tvoří atributy (1.1.2, 1.1.5, 1.2.2, 7.1, 7.6, 7.8), kde nízký nárůst vede i k nízkému nebo podprůměrnému hodnocení rozvoje kompetencí na konci studia. Tyto oblasti lze považovat za slabé stránky a to i v případě, kdy přínos studia je hodnocen jako vysoký. U těch může být problémem nízké sycení daného atributu. To obdobně platí i pro atribut „dovede posoudit sociální vztahy ve skupině“, který není sycen žádným předmětem.

Třetí skupinu tvoří atributy (1.2.1, 1.2.3) výchov, kde hodnocení přínosu studia i hodnocení rozvoje kompetencí na konci studia jsou lehce nadprůměrné. V tomto směru je možno vidět prostor pro zlepšení.

Atribut „má osobnostní předpoklady pro spolupráci s kolegy a pracovníky školy“ je problematický také spíše malým sycením důležité oblasti spolupráce.

Student na konci studia z pohledu rozvoje profesních kompetencí

Konečný stav je posuzován pomocí několika nástrojů a pohledů. Prvním je sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí studenty na konci studia, včetně korelace použitím kontrolní škály po uplynutí krátké doby a dotazníku obecné vlastní efektivity. Druhým nástrojem je hodnocení studentů učiteli praxe v rámci závěrečné souvislé pedagogické praxe. Třetím nástrojem je dotazník hodnocení studia. Další, kvalitativní, pohled přináší výstupy z ohniskové skupiny se skupinou studentů na konci studia.

Z hlediska sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí na konci studia je patrné, že studenti hodnotí rozvoj svých kompetencí spíše průměrně. V dotazníku hodnocení studia však odpovědi ukazují na to, že si respondenti myslí, že je studium připravilo dobře.

Tabulka 52 – Vyhodnocení četností odpovědí na otázku č. 4 dotazníku hodnocení studia (ZČU); zdroj: vlastní

Myslíte si, že Vás studium dobře připravilo na profesi učitelky MŠ?	n	n%
a) ano	9	82%
b) ne	1	9%
c) nedovedu posoudit	1	9%
celkem	11	100%

Jako oblasti, kde se studenti cítí být dobře připraveni (Tabulka 53), nejčastěji jmenovali výchovy a jejich didaktiky, což potvrzuje zaměření studia. Velmi dobře vnímají respondenti svou připravenost také v oblasti rozvoje předmatematických představ. Významnou oblastí, na kterou je studium dobře připravilo, je také plánování vzdělávacích činností.

Tabulka 53 – Vyhodnocení četností odpovědí na otázku č. 5 dotazníku hodnocení studia (ZČU); zdroj: vlastní

V kterých oblastech Vás studium dobře připravilo?	celkem	
	n	n%
celkem	11	100%
tělesná výchova	8	73%
plánování, tvorba ŠVP, TVP, práce s RVP PV	7	64%
předmatematické představy	5	45%
hudební výchova	4	36%
pracovní výchova	4	36%
dramatická výchova	3	27%
didaktiky	3	27%

Jako oblasti, kde se studenti cítí být nepřipraveni na svou budoucí profesi (Tabulka 54) je nejčastěji uváděna výtvarná výchova. Problémy vnímají respondenti také v oblasti komunikace, psychologie a speciální pedagogiky. Ačkoliv je skupina malá, jedná se o většinu studijního ročníku. Přesto byla tato data triangulována v rámci ohniskové skupiny, aby byly potvrzeny nebo vyvráceny.

Podrobnější pohled hodnocení rozvoje profesních kompetencí na konci studia přináší hodnocení jednotlivých atributů. Výsledky rozvoje profesních kompetencí na konci studia byly rozděleny na kvartily dle výše hodnocení jednotlivých atributů kompetencí. Dále je pak pracováno se čtvrtým kvantilem (hodnoty vyšší než Q3), tedy se čtvrtinou atributů s nejvyšším hodnocením. Druhou skupinu tvoří první kvartil (hodnoty nižší než Q1), tedy

čtvrtina atributů s nejnižším hodnocením. V kontextu toho je pak možno hovořit o silných a slabých stránkách rozvoje profesních kompetencí. Pro posouzení důvodů a okolností jsou brány v potaz další faktory: nárůst hodnocení, hodnocení přínosu studia a počet předmětů sytících daný atribut.

Tabulka 54 – Vyhodnocení četností odpovědí na otázku č. 6 dotazníku hodnocení studia (ZČU); zdroj: vlastní

Ve kterých oblastech budoucí práce Vás studium připravilo nedostatečně?	celkem	
	n	n%
celkem	11	100%
výtvarná výchova	6	55%
komunikace	3	27%
psychologie, vývojová psychologie	3	27%
speciální pedagogika	3	27%
hudební výchova	2	18%
právní předpisy a normy pro MŠ	2	18%
pracovní výchova	2	18%

Z hlediska hodnocení rozvoje profesních kompetencí, tedy v čem se studenti cítí či necítí být připraveni, lze atributy s hodnocením vyšším než Q3 (Tabulka 55) je možné rozdělit na několik skupin.

První skupinu tvoří atributy (1.1.3, 2.2, 2.3, 3.1, 3.3), které svého vysokého hodnocení dosáhly díky velkému nárůstu oproti hodnocení na začátku studia a zároveň mají vysoké hodnocení přínosu výuky pro rozvoj. Jedná se o vysoce hodnocené atributy, kde má zjevně zásadní vliv výuka v rámci studijního programu.

Do předchozí skupiny by mohl patřit i atribut „je schopen/schopna vytvořit podmínky a řídit procesy předškolní výchovy a vzdělávání“. Lehce podprůměrné hodnocení přínosu studia však poukazuje na nízké hodnocení dvou psychologických předmětů, které by měli tvořit teoretický základ takové schopnosti. Obdobně je tomu u atributu „dovede působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi“. Nicméně zde je patrná absence formulace rozvoje takové dovednosti v rámci předmětů praxe a absence takového obsahu v rovině pedagogické a psychodidaktické.

Druhou skupinu tvoří atributy (1.3.2, 1.4, 4.2, 5.2, 7.7), které mají sice vysoké hodnocení, ale nárůst hodnocení byl menší než Q1. Tyto atributy mají vysoké hodnocení na základě vysokého hodnocení již na vstupu do studia. Všechny tyto atributy mají nízký počet

předmětů, které sytí jejich rozvoj. Atribut „dovede zajistit bezpečnost dětí“ dokonce není sycen žádným předmětem. Zde se však spíše jedná o absenci formulace v rámci sylabů předmětů praxe, kde k rozvoji takové dovednosti dochází.

Tabulka 55 – Atributy kompetencí s hodnocením vyšším než Q3 (ZČU); zdroj: vlastní

	atribut	hodnocení rozvoje kompetencí	hodnocení přínosu výuky	nárůst hodnocení rozvoje	počet předmětů sytících daný atribut
5.2	dovede zajistit bezpečnost dětí	4,1		1,3	0
1.2.4	má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládá praktické činnosti v oblasti výchov: tělesná výchova	4,0	3,2	1,4	6
1.3.2	další nástroj	4,0	3,9	1,2	2
1.4	disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie	4,0	2,0	1,1	3
1.1.3	má osvojeny znalosti z oblasti: matematická	3,8	3,7	1,8	2
2.2	umí využít Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání při tvorbě vlastních projektů	3,8	3,5	3,0	9
2.3	umí samostatně projektovat výchovné a vzdělávací činnosti a provádět je	3,8	3,7	2,8	18
3.3	dovede realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti	3,8	4,3	2,5	6
4.2	dovede posoudit aktuální zdravotní stav a reagovat na něj	3,8	2,3	1,4	2
5.3	dovede působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi	3,8	1,8	1,7	1
3.1	dovede specifickým způsobem individualizovaně uspokojovat potřeby dítěte předškolního věku	3,8	3,6	2,0	5
7.7	má potřebu dalšího vzdělávání a sebevzdělávání	3,8	4,2	-0,4	1
3.2	je schopen/schopna vytvořit podmínky a řídit procesy předškolní výchovy a vzdělávání	3,7	3,2	2,3	5

Atribut „má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládá praktické činnosti v oblasti výchov: tělesná výchova“ se z pohledu hodnocení přínosu a nárůstu hodnocení nachází v průměru. Vzhledem k celkovému hodnocení však také můžeme hovořit spíše o silné stránce rozvoje kompetencí.

Atributy s hodnocením nižším než Q1 (Tabulka 56) představují slabé stránky rozvoje profesních kompetencí a je možné je obdobně rozdělit na několik skupin. V první skupině

jsou atributy (1.2.2, 7.1, 7.6), které mají nárůst rozvoje kompetencí a hodnocení přínosu výuky pod úrovní Q1. Spolu s atributy (4. 6, 4.7), které mají nárůst hodnocení jen lehce nad Q1, dostáváme skupinu atributů, jejichž slabinou je nejspíše malý přínos studia pro jejich rozvoj. Přidáme-li k těmto atributům ještě ty, které nejsou rozvíjeny v rámci žádného předmětu (4.4, 5.5, 6.1), dostáváme skupinu atributů tvořících základ slabé stránky rozvoje profesních kompetencí.

Skupina atributů (1.1.5, 4.11, 6.2), které mají vysoce hodnocen přínos výuky, ale malé nárůst hodnocení rozvoje kompetencí, poukazují na nízkou míru syčení dané oblasti, případně na to, že cíle sytící daný atribut jsou sice deklarovány, nikoli však naplňovány.

Atribut „orientuje se v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav“ je ukázkou nízké startovní pozice hodnocení rozvoje profesních kompetencí a nízkého syčení dané oblasti.

Atribut „dovede provést pedagogickou diagnostiku předškolního dítěte“ vypadá na první pohled podobně. Měl by však být dostatečně syčen řadou předmětů a může se tak opět jevit, že cíle jsou v předmětech sice deklarovány, ale nikoli naplňovány.

Z hlediska oborového se jako problematická může jevit oblast výtvarné výchovy. Druhou problematickou oblastí je speciální pedagogika, respektive vzdělávání dětí se speciálními potřebami. Očekávaná nízká startovní pozice není podnětem k vysokému nárůstu rozvoje i přes vysoké hodnocení přínosu souvisejících předmětů. Souvislost může být s malým počtem předmětů, které se dotýkají této problematiky a sytí tak dané atributy. Třetí problematickou oblastí je všeobecný přehled, který je naplňován jen v oblasti kulturní díky zaměření výtvarných předmětů. Ostatní oblasti nejsou vůbec obsahem studia.

Tabulka 56 – Atributy kompetencí s hodnocením nižším než Q1 (ZČU); zdroj: vlastní

atribut		hodnocení rozvoje kompetencí	hodnocení přínosu výuky	nárůst hodnocení rozvoje	počet předmětů sytících daný atribut
7.1	má znalosti v oblasti filosofické, kulturní, politické, právní a ekonomické a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí	2,3	1,7	0,9	6
6.1	má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese	2,5		1,6	0
4.4	umí zaujmout odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte	2,5		1,5	0
1.1.5	má osvojeny znalosti z oblasti: vlastivědná	2,6	3,9	0,6	1
4.7	umí plánovat a provádět individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami	2,8	2,7	1,4	4
7.6	orientuje se v oblasti kulturní tvorby pro děti	2,8	2,8	1,1	1
1.2.2	má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládá praktické činnosti v oblasti výchov: výtvarná výchova	2,8	1,6	0,8	5
3.8	orientuje se v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav	2,8	3,5	2,0	2
4.1	dovede provést pedagogickou diagnostiku předškolního dítěte	2,8	3,1	2,1	12
4.11	ovládá množství hodnotících prostředků pro předškolní věk	2,8	4,7	1,5	3
4.6	je schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobit jim výběr prostředků výchovy(formy, metody,...)	2,9	2,7	1,4	1
5.5	zná možnosti a meze vlivu vrstevníků, starších sourozenců, mimoškolního prostředí i médií na děti, dovede podporovat pozitivní a tlumit či eliminovat negativní vlivy	2,9		1,3	0
6.2	má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy	2,9	3,8	1,6	3

Učitelé praxe hodnotili kompetence studentů výše. Většina atributů byla hodnocena nadprůměrně, jak ukazuje tabulka (Tabulka 57). Ta přináší i porovnání se sebehodnocením studentů.

Tabulka 57 – Porovnání četnosti úrovně hodnocení učitelů praxe a sebehodnocení studentů (ZČU); zdroj: vlastní

učitelé praxe			studenti		
hodnocení	n	n%	hodnocení	n	n%
0	0	0%	0	1	0%
1	0	0%	1	4	1%
2	15	3%	2	85	19%
3	84	19%	3	208	47%
4	169	38%	4	137	31%
5	104	23%	5	6	1%
N	78	17%	N	0	0%

Nejlépe hodnotili u studentů kompetenci sociální psychosociální a komunikativní a kompetenci pedagogickou. Nejhůře pak kompetenci manažerskou a normativní a kompetenci didaktickou a psychodidaktickou. Nejlépe hodnoceným atributem byly znalosti a ovládání praktických činností v tělesné výchově. Mezi nejhůře hodnocené atributy patřila schopnost hledat vhodné způsoby a metody pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí, schopnost provádět pedagogickou diagnostiku, základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese a znalosti o podmínkách a procesech fungování školy.

6.2.3 Shrnutí a analýza zjištěných dat

Očekávání a jejich naplnění

Očekávání, která napsali respondenti na počátku studia a ta, která napsali na konci studia, se částečně překrývala. A to u jednotlivců i celkového vyhodnocení četností.

Z pohledu kvantitativního považovalo sedm respondentů (64%) svá očekávání za naplněná a čtyři respondenti (36%) za částečně naplněná.

Z5: No u mě je to u naplnění až předčení těch očekávání. Protože v podstatě ve všech těch předmětech jsem se dozvěděla věci, který jsem se chtěla dozvědět, že se určitě hodí. V mnoha věcech to byli lidi z praxe, takže určitě vědí, o čem mluví, takže já jsem naprosto spokojená s tím naplněním.

Tabulka 58 – Přehled četností při zpětné reflexi očekávání studentů od studia oboru (ZČU); zdroj: vlastní

Jaká jste měl/-a očekávání od studia oboru Učitelství pro MŠ?	celkem	
	n	n%
celkem	11	100%
příprava na profesi učitele MŠ, být schopná učit	6	55%
získání zásobníku námětů a nápadů pro práci s dětmi v MŠ	4	36%
naučit se jak s dětmi pracovat a rozvíjet je	4	36%
získat praktické zkušenosti s dětmi; co nejvíce prostoru na praxi	2	18%
získání teoretických znalostí z celé řady oblastí	1	9%
žádná	1	9%
více praxe	1	9%

Je patrný posun v očekávání směrem ke komplexní charakteristice přípravy na profesi a práci s dětmi.

Z14: ...získání teoretických znalostí z celé řady oblastí, velký počet činností pro různé oblasti, praktické zkušenosti s dětmi.

Z8: ...že mně naučí, co neumím, tedy všechno o profesi učitele.

Z5: ...že jsem vůbec nevěděla, jak to na vysokých školách chodí. Ale tak asi člověk očekával, že ho naučí to, co v té školce bude potřebovat.

Vliv kurikula na rozvoj profesních kompetencí

Při posuzování vlivu kurikula na rozvoj profesních kompetencí potřeba brát na zřetel, že rozsah jednotlivých kompetencí i jednotlivých atributů není stejný. Výsledné porovnání vstupu a výstupu je proto nutno brát pouze jako podklad pro další úvahy. Přehled těchto vstupů a výstupů z pohledu kompetencí je uveden v tabulce (Tabulka 59).

Vysoké sycení **kompetence předmětové** ať z pohledu kreditů disciplín spadajících do dané kompetence, tak z počtu předmětů, které mají výstupy vzdělávání naplňující atributy, příliš nekoresponduje s druhým nejnižším nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí. To je dáno i velkými rozdíly v hodnocení u jednotlivých oborů a odráží se to v celkově horším hodnocení celé kompetence. Menší nárůst hodnocení koresponduje s historií zájmových činností jednotlivých respondentů. To potvrzuje i fakt, že přes druhý nejnižší nárůst v hodnocení je konečné hodnocení rozvoje kompetencí u této kompetence v rámci této skupiny respondentů srovnatelné s nejvyšším.

Tabulka 59 – Porovnání vstupů a výstupů u jednotlivých kompetencí (ZČU); zdroj: vlastní

	sycení kompetencí %kreditů	počet sytících předmětů	nárůst průměru hodnocení	hodnocení rozvoje na konci studia
Kompetence předmětová	23-25%	31-32	1,19	3,47
Kompetence didaktická a psychodidaktická	38-40%	34-37	2,41	3,48
Kompetence pedagogická	24-33%	22-24	1,99	3,44
Kompetence diagnostická a intervenční	11-19%	20-21	1,58	3,13
Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	5-6%	8-10	1,58	3,35
Kompetence manažerská a normativní	15-18%	5-6	1,70	3,06
Kompetence profesně a osobnostně kultivující	14-20%	21-22	0,92	3,19

Malé sycení oblasti literární a vlastivědné koreluje s nízkým nárůstem hodnocení nízkým konečným hodnocením rozvoje profesních kompetencí. Naopak sycení srovnatelné s jinými oblastmi výchov nekoresponduje s nárůstem ani s konečným hodnocením rozvoje u výtvarné výchovy. V takovém případě můžeme uvažovat o formálnosti definovaných získaných způsobilostí u předmětů nebo o nekvalitě výuky.

Nejvyšší sycení atributů **kompetence didaktické a psychodidaktické** koreluje s nejvyšším nárůstem v hodnocení i s nejvyšším konečným hodnocením rozvoje kompetencí. Vysoké sycení všech atributů koresponduje s vysokým nárůstem hodnocení u všech atributů. Nikoli poměrově k výši sycení, ale to nelze ani vzhledem k metodice započítávání předmětů předpokládat.

Výrazně více jsou syceny atributy využití projektování a realizace vzdělávacích činností a užití informací z oborových metodik. V prvním případě druhý nejvyšší nárůst koresponduje s vysokým sycením. U užití informací z oborových didaktik se však jedná o nejnižší nárůst v rámci kompetence.

Pedagogická kompetence je z pohledu kreditů disciplín sycena srovnatelně s předmětovou kompetencí, ačkoliv se na jejím sycení podílí podstatně méně předmětů, jejichž výstupy by směřovaly k naplnění atributů kompetence.

Nulové sycení atributů podpora rozvoje individuálních talentových dispozic a znalosti o právech dítěte příliš nekoresponduje s nárůstem hodnocení rozvoje, ačkoliv v rámci pedagogické kompetence patří k nejnižším. Opačně je tomu tak u atributu schopnost

pozorováním činností dětí zhodnotit úroveň jejich rozvoje, který přes sycení srovnatelné s ostatními atributy dosahuje nejnižšího nárůstu hodnocení rozvoje profesních kompetencí v rámci pedagogické kompetence.

Kompetence diagnostická a intervenční má řadu atributů s nízkým nebo nulovým sycením. Jako celek je sycena výrazně méně procenty kreditů a srovnatelně s pedagogickou kompetencí z pohledu počtu předmětů.

Vysoké sycení atributu schopnosti provést pedagogickou diagnostiku předškolního dítěte koreluje s druhým nejvyšším nárůstem v rámci kompetence. Nulová míra sycení atributu dovednost posouzení sociálních vztahů koreluje s nejnižším nárůstem hodnocení rozvoje v rámci této kompetence. Naopak nulová míra sycení atributu schopnost zaujmout odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte příliš nekoreluje s nárůstem hodnocení. Důvodem mohou být do jisté míry nekomplexně definované výstupy předmětů oblasti speciální pedagogiky. Neboť i přes jejich absenci je zřejmé, že respondenti vnímají posun v rozvoji.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní je sycena malým počtem předmětů a velmi malým procentem kreditů. To příliš nekorresponduje s nárůstem hodnocení i s konečným hodnocením rozvoje kompetencí. To může být způsobeno tím, že část atributů je výrazně vázána na zkušenosti, které respondenti mohli načerpat v rámci praxe, což není podchyceno ve výstupech předmětů.

Nulové sycení atributů schopnost zajistit bezpečnost dětí a znalost možností a mezí vlivu vrstevníků, starších sourozenců, mimoškolního prostředí i médií na děti a dovednost podporovat pozitivní a tlumit či eliminovat negativní vlivy koreluje s nejnižším nárůstem hodnocení. Zároveň je však patrné, že se do jisté míry jedná o absenci definice výstupu předmětů praxe a sociální psychologie.

Kompetence manažerská a normativní je sycena nejméně předměty. Z pohledu kreditů je její sycení díky praxím vyšší. Jednotlivé atributy jsou syceny pouze předměty praxe.

Nulové sycení atributu dovednost organizovat školní a mimoškolní aktivity nekoreluje s vysokým nárůstem hodnocení. Tato disproporce je dána spíše absencí výstupů předmětů praxí a atribut je rozvíjen. Obdobně nelze vysvětlit nárůst hodnocení atributu základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese, který má také nulové sycení, ale nelze příliš předpokládat jeho rozvoj v rámci pedagogických praxí.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující je sycena množstvím předmětů především ve vztahu profesní kultivace. Kultivace všeobecného rozhledu je sycena pouze v oblasti výtvarné kultury.

Výrazné sycení atributů schopnosti sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty nekoreluje s nízkým nárůstem hodnocení rozvoje. Naopak u atributu znalost zásad profesní etiky a jejich uplatnění ve své práci nekoreluje nulové sycení atributu s vysokým nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí.

Sycení atributu dovednost nalézat argumenty pro obhájení svých pedagogických postupů koreluje s nejvyšším nárůstem hodnocení rozvoje v rámci kompetence.

Silné stránky kurikula a přínos studia

Z analýzy studijního plánu se jeví být silnou stránkou především oborově didaktická a didaktická stránka kurikula. To podtrhuje i skutečnost, že všechny atributy kompetence didaktické a psychodidaktické spadají do nejvyššího kvartilu nárůstu hodnocení rozvoje profesních kompetencí. V rámci dotazníku uvedli respondenti jako oblasti, ve kterých se cítí být dobře připraveni, tělesnou, hudební, pracovní a dramatickou výchovu a jejich didaktiky.

T: Je něco, kde naopak cítíte, že škola mě dobře připravila? Je nějaká taková oblast?

Z12 Ten tělocvik.

Z14: Pracovní výchova.

Z12: Myslím, že studium mne připravilo na práci učitelky v MŠ téměř ve všech oblastech, hudební a tělesná výchova především. Získala jsem nejen teoretické znalosti ale i praktické dovednosti a zkušenosti.

Z14: Pro mě byly zcela vyhovující ty předměty, které byly praktické, a činnosti jsme si mohli sami vyzkoušet. Rozcvičky či průpravné cviky, práci s různým materiálem jako dřevo, kov, papír. Také tvorba příprav pro MŠ na týden, apod.

V ohniskové skupině byl také reflektován rozpor mezi neoblíbeností předmětu na straně jedné a jeho vysokým hodnocením na straně druhé.

T: Jenom střípek, který si pamatuji. Studenti neustále nadávají na zdravotní tělesnou výchovu, ale ve vašem hodnocení je velmi vysoko.

Z6: Tak my jsme třeba nadávali, že to bylo těžký. Ale nakonec jsme poznali, že je to užitečný.

Z11: Je to použitelný.

Jedná se o poznámku k validaci hodnocení přínosu studia, která ukazuje, že respondenti se nenechali ovlivnit neoblíbeností, ale hodnotili opravdu přínos pro svou budoucí práci.

V dotazníku je dále velmi často zmiňována (45%) oblast předmatematických představ.

T: Nezminili jsme se třeba ještě k matice, k jazykové výchově.

Z12: Já to vnímám docela kladně.

Z2: Předmatematické představy, to je moje. Tam to bylo hodně praktické, hodně příkladů. Super.

Z12: Třeba hudebka je taky hodně praktická.

Z11: Ta literární výchova, tam to byla práce s příběhem, to přínosný bylo.

Z dotazníku hodnocení přínosu studia i z hodnocení rozvoje kompetencí vychází jako silná stránka práce s RVP PV, plánování a realizace vzdělávacích činností. Jednalo se o atributy, které měly vysoký nárůst hodnocení, vysoké nebo nadprůměrné hodnocení přínosu výuky a zároveň tento nárůst vedl k vysokému nebo nadprůměrnému hodnocení rozvoje kompetencí na konci studia. Obdobně je na tom polovina atributů pedagogické kompetence, které se vyskytují v nejvyšším kvartilu nárůstu hodnocení rozvoje kompetencí. Jedná se o atributy uspokojování potřeb dítěte, schopnost vytvořit podmínky a řídit procesy předškolní výchovy a vzdělávání, realizace individuální a skupinové činnosti, použití exploračních činností a her a ovládání prostředků vytváření podnětného prostředí.

Slabé stránky kurikula a nedostatky studia

Jednou ze slabých stránek kurikula je chybějící základ pedagogických teoretických disciplín a pedagogická kompetence je tak sycena převážně v attributech dovednostního charakteru, které naopak tvoří silnou stránku kurikula.

Druhou slabou stránkou je oblast pedagogické diagnostiky. Roztříštěnost oblasti mezi řadu předmětů a absence předmětu, který by vše propojil a shrnul, vede k tomu, že respondenti se necítí být v této oblasti dostatečně připraveni. Slabá se jeví diagnostická a intervenční kompetence jako celek. Koresponduje to se špatným hodnocením oblasti speciální

pedagogiky a psychologie, která je zmiňována jednak v dotazníku hodnocení studia mezi oblastmi, které nedostatečně připravili na profesi, jednak v rámci škály hodnocení přínosu studia pro rozvoj profesních kompetencí, kde mají dané předměty nízké hodnocení. Dále to koresponduje s nízkým hodnocením rozvoje kompetencí u atributů vztahujících se ke speciální pedagogice.

Z14: Takže v tomhle směru bych ty očekávání měla větší u speciální pedagogiky. Že jsme sice trochu něco měli, ale ty zásady co jsme si říkali, myslím, že nebyly dostačující.

Obdobně můžeme vnímat kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní, která je sycena velmi málo. Na jejím sycení se podílí pouze špatně hodnocená Sociální psychologie praxe a předměty dramatické výchovy. Atribut „zná možnosti a meze vlivu vrstevníků, starších sourozenců, mimoškolního prostředí i médií na děti, dovede podporovat pozitivní a tlumit či eliminovat negativní vlivy“ není sycen vůbec, nebo nejsou v rámci předmětů definovány adekvátní výstupy. V dotazníku hodnocení studia se mezi oblastmi, ve kterých se respondenti necítí být dostatečně připraveni, vyskytuje komunikace.

Absence teoretického základu kromě pedagogické kompetence ovlivňuje i kompetenci profesně a osobnostně kultivující. Zde je dokresleno absencí jakéhokoliv řešení otázky profesní etiky. S výjimkou výtvarné kultury vůbec není jakkoliv naplňován všeobecný rozhled v oblasti humanitních věd. Vzhledem k nízkému hodnocení této oblasti na počátku studia tak chybí v kurikulu studijního oboru všeobecně vzdělávací složka, která by umožňovala formování postojů a hodnotových orientací studentů.

Specifickou slabou stránkou studia je výtvarná výchova. Většina respondentů (55%) ji uvádí v dotazníku k hodnocení studia. Její předměty mají nízké hodnocení přínosu. Spadá do prvního kvartilu nárůstu hodnocení i konečného hodnocení rozvoje profesních kompetencí. Potvrzují to i výroky v rámci kvalitativního šetření.

Z14: Co se týče výtvarných předmětů, jejich zaměření bylo pro MŠ nepoužitelné, spíše bych je zaměřila více směrem k předškolnímu věku. Místo abychom kreslili či malovali zátiší, raději bych si vyzkoušela takové techniky, které se mohou použít s předškolními dětmi.

Jako slabé stránky kurikula se může jevit i oblast literární výchovy i v souvislosti s atributem „orientuje se v oblasti kulturní tvorby pro děti“. Dále absence rozvoje

vlastivědných znalostí a znalostí o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese.

Respondenti se v ohniskové skupině vyjádřili i ke stěžejnímu předmětu, který by měl propojovat teorii, didaktiku, oborové didaktiky a praxe. Zároveň se v diskusi objevuje střípek „Kortagenovské“ koncepce kurikula.

Z14: Ta metodika, mně to přišlo, že to jako rok od roku upadalo a upadalo, že to bylo horší.

Z2: Tam mi chyběla ta souvislost teorie a praxe.

Z6: Přesně to jsem chtěla říct, že to byla jenom teorie.

Z2: To prostě nespojila, alespoň u mě ne. Tu danou činnost, že toto se váže k tomuto v té teorii.

Z14: Nebo ten předmět z prváku posunout až na druhák, kdy máme více zkušeností z praxe. Když to do nás hustili v prváku a když jsme nevěděli, o co jde, tak to člověk potom i zapomene a když potom to v té praxi vidí, tak už to neví.

Základní problém viděl garant oboru v absenci diskuse o koncepci oboru a profilu absolventa a malé spolupráci na reflexi studia. To se následně dařilo odstraňovat v rámci zapojení kateder do společných projektů.

6.3 PF JU v Českých Budějovicích

Obor Učitelství pro mateřské školy byl akreditován na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v roce 2002. Jednalo se o naplnění potřeb učitelů mateřských škol v regionu a původně vycházel z koncepce dalšího vzdělávání Pedagogického centra Hlinsko. Studium bylo poprvé realizováno v akademickém roce 2004/05. Následně se na dlouhou dobu etabloval a až v poslední době dochází k výrazným změnám v kurikulu a změně celkové koncepce oboru.

Filosofie a koncepce oboru¹⁹

Filosofií oboru je respektující přístup k dítěti, naučit učitelky, aby byly schopné respektovat dítě jako osobnost.

„Ona to není legrace, protože pořád vidíme toho malého človíčka. Ale v podstatě ve všech oborech by se dalo říci, to mě teď moc těší, protože jak dělám tu reakreditaci, tak se mi vlastně dostávají anotace jednotlivých předmětů. A já vidím, že tam všechny předměty tenhle přístup skutečně mají. Skutečně mají respektující, humanisticky založený přístup k dítěti, takový ten rogerovský, neinvazivní, ale respektující. To si myslím, že je základní filosofie celého oboru.“ (Svobodová, 2013a)

Druhým prvkem filosofie oboru je integrující přístup ve smyslu propojenosti jednotlivých obsahů vzdělávání. V tomto ohledu tvořily základní stavební kameny studia v době realizace výzkumného šetření dva bloky: Dovednostní minimum výchovných oblastí a Kurz integrovaných naukových předmětů.

Koncepce toho oboru byla taková, že studenti si už v prvním ročníku volili specializaci. Měli na výběr speciální pedagogiku, estetiku a školský management. Specializace byla realizována v rámci povinně volitelných předmětů. V rámci pozdější akreditace si již studenti v rámci specializace volí pouze státní závěrečnou zkoušku. S tím jde ruku v ruce větší diferenciaci studia ve smyslu profilace studenta dle potřeb jeho rozvoje.

Za výrazné specifikum lze považovat požadavek, aby se studenti sami naučili, či si zajistili svůj rozvoj, ve hře na hudební nástroj.

Velký důraz je kladen na pedagogickou praxi, která je realizována na fakultních mateřských školách tak, že v rámci průběžných a souvislých praxí procházejí v průběhu

¹⁹ Kapitola napsána na základě rozhovorů s tvůrcem kurikula: Svobodová, 2013a; Svobodová, 2013b

studia postupně různými školami. Supervize praxe je vedena na základě videozáznamu formou videotréninku. Kromě zpětné vazby od učitelů praxe a fakultních učitelů si studenti ve třetím ročníku poskytují zpětnou vazbu i navzájem.

Pro rozvoj učitelek fakultních mateřských škol jsou pořádány semináře v rámci Pedagogických dnů a další společná setkání.

Výběr uchazečů o studium

Přijímací řízení je dvoukolové. V prvním kole prochází uchazeči testem zjišťujícím jejich osobnostní předpoklady pro profesi učitele.

„Hledáme cestu, hledáme psychologický test, který by právě označil nebo odhalil to, jestli je to člověk s úctou anebo člověk, který nějakým způsobem má v sobě tu potřebu manipulace“ (Svobodová, 2013b).

Ve druhém kole se zjišťují dovednosti v oblasti výtvarné výchovy, hudební výchovy a dramatické výchovy.

6.3.1 Analýza studijního plánu oboru

Plán studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na FPE JČU v Českých Budějovicích je velmi specifický, s výrazným zaměřením na pedagogicko-psychologickou složku. Také pro tuto specifičnost byla fakulta vybrána do tohoto šetření. Specifičnost je dána i tím, že obor zde původně vznikl spíše z popudu účastníků dalšího vzdělávání učitelů v Budějovickém kraji.

Z pohledu struktury se plán (Jihočeská univerzita, 2010) skládá z bloků povinných (A), povinně volitelných (B) a výběrových předmětů (C). Základ tvoří blok povinných předmětů (142 kreditů). První oblastí bloků povinně volitelných předmětů je výuka cizího jazyka (6 kreditů). Druhou oblastí povinně volitelných předmětů je volba specializace (16 kreditů). Student má možnost volit ze tří specializací – Estetika, Speciální pedagogika, Školský management. Specializaci si student volí na začátku studia a v rámci své volby si volí předměty v šesti blocích povinně volitelných předmětů. V rámci volby specializace je tak možné nahlížet 3 verze studijního plánu, kde předměty bloků A1 až A6 jsou v rámci specializace předměty povinnými.

Tabulka 60 – Struktura plánu studia oboru na FPE JČU, zdroj: upraveno dle STAG JU v Českých Budějovicích

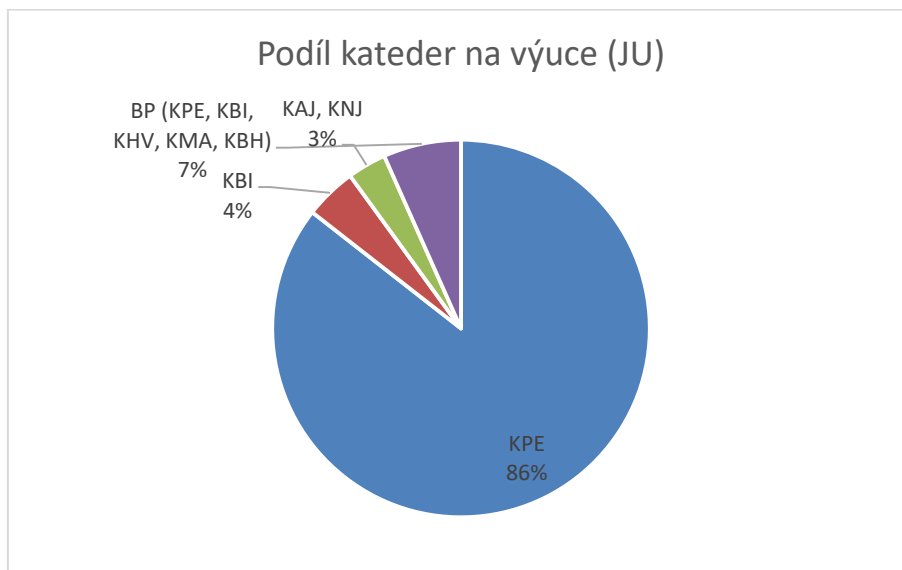
Název	Statut	Minimum kreditů
Povinné předměty (MŠp)	A	142
Cizí jazyk I	B	3
Cizí jazyk II	B	3
PV předměty - blok A1 (MŠp)	B	2
PV předměty - blok A2 (MŠp)	B	3
PV předměty - blok A3 (MŠp)	B	2
PV předměty - blok A4 (MŠp)	B	3
PV předměty - blok A5 (MŠp)	B	2
PV předměty - blok A6 (MŠp)	B	4
PV předměty blok A7 (MŠp)	B	4
PV předměty: Blok Bakalářská práce	B	12
Výběrové předměty	C	0
Výběrové předměty: Psychosomatické disciplíny	C	0
Celkem		180

Doplňkem k volbě specializace je blok povinně volitelných předmětů A7, kde má student možnost si vybrat předměty tvořící základy specializace, kterou si na úvod studia nevybral (Speciální pedagogika, Školský management). Posledním oblastí povinně volitelných předmětů je volba katedry, na které chce student psát bakalářskou práci (12 kreditů).

Je tedy patrné, že studium je poměrně jasně dáno. Student si volí na začátku studia specializaci, v rámci které má již dané předměty. Dále si volí již jen cizí jazyk, katedru pro bakalářskou práci a doplněk ke specializaci. Tento přístup, který volí pro tento obor i některé další fakulty (např. PDF UHK) vnímám jako správný. Jasně daný studijní plán v tomto ohledu znamená jasnou vizi o profilu a získaných profesních kompetencích absolventa. Příliš mnoho voleb a komplikovaná skladba studia může být spíše zdrojem obtíží jak pro studenta, tak pro rozvoj oboru.

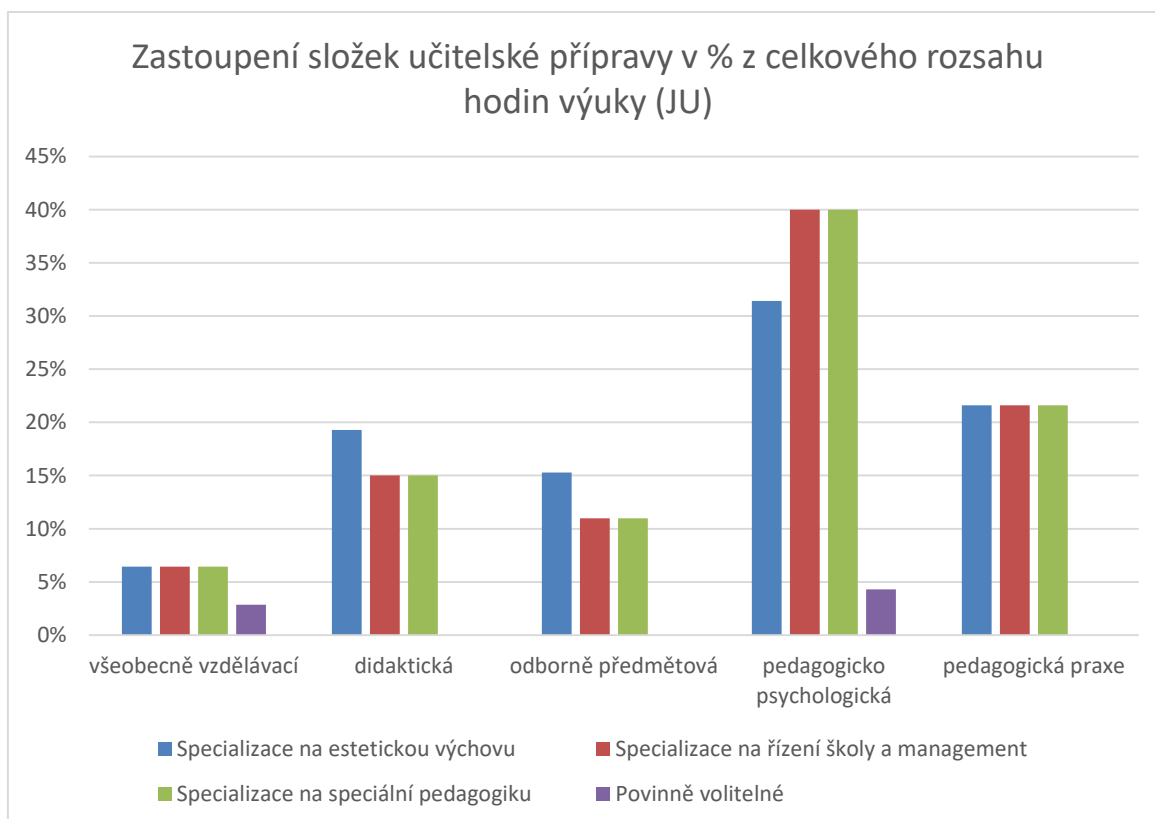
Na výuce studijního oboru se podle studijního plánu podílí, s výjimkou přípravy bakalářské práce, pouze čtyři katedry. Dominantní je Katedra pedagogiky a psychologie (86%), která zaštiťuje absolutní většinu předmětů. Faktem však je, že se na těchto předmětech podílejí jako vyučující i pracovníci dalších kateder. Přímou se dále podílí Katedra biologie (4%) a v rámci povinně volitelného bloku cizích jazyků Katedra anglického jazyka a Katedra německého jazyka (3%). Pro bakalářskou práci si studenti volí z pěti kateder. Ty se tak na výuce podílí 7%.

Graf 13 – Podíl kateder na výuce (JU); zdroj vlastní



Z pohledu zastoupení složek učitelské přípravy (Graf 14) je patrná dominantnost složky pedagogicko-psychologické (31 – 44%), v závislosti na specializaci. U specializací na speciální pedagogiku a řízení školy a management je zastoupení větší díky zastoupení pedagogických předmětů v těchto specializacích. Následuje složka pedagogické praxe (22%).

Graf 14 – Zastoupení složek učitelské přípravy v % z celkového rozsahu výuky (JU); zdroj vlastní



Didaktická složka učitelské přípravy má v základu 16% zastoupení. U specializace na estetickou výchovu dochází k jejímu navýšení (21%) především díky oborovým didaktikám výchov. Překvapivě malá je složka odborně předmětová (13%). K jejímu navýšení dochází u specializace na estetickou výchovu (18%), která rozšiřuje zastoupení především o odborné předměty výchov. Složka všeobecně vzdělávací má minimální zastoupení (6%).

Analýza syčení kompetencí skrze doporučené disciplíny

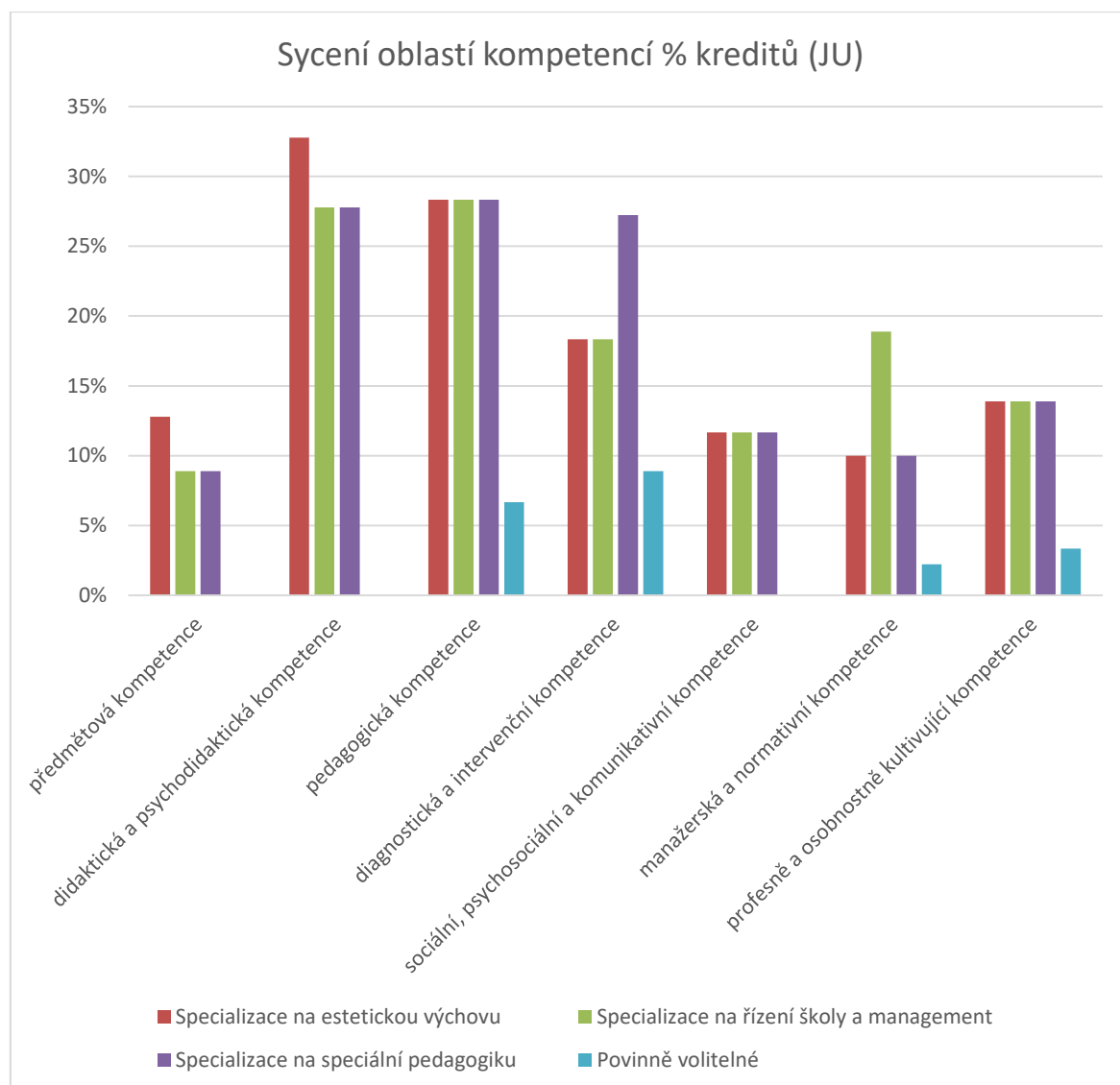
Při analýze zastoupení doporučených disciplín návrhu profesního standardu lze nalézt chybějící zastoupení některých disciplín:

- základy obecné a srovnávací pedagogiky
- sociologie výchovy
- základy pediatrie
- český jazyk a rétorika
- profesní etika
- hra na hudební nástroj

Z hlediska předmětů a jejich kreditního ohodnocení je syčení oblastí kompetencí (Graf 15) následující. Nejvíce je syčená pedagogická kompetence (28 – 35%). Kromě praxe je syčená řadou pedagogických a psychologických předmětů. Koresponduje to s přístupem „poznat dítě“. Druhá je didaktická a psychodidaktická kompetence (28%). Na rozdíl od předchozích dvou fakult je však výrazně větší podíl předmětů obecně didaktických a psychodidaktických a kompetence tak není syčena převážně oborovými didaktikami. Ty v případě specializace na estetickou výchovu navyšují syčení této kompetence na 33%. Výrazně je syčena také kompetence diagnostická a intervenční (18 – 27%). S výjimkou základů pediatrie ji sytí všechny doporučené disciplíny. Základ tvoří dva předměty pedagogické diagnostiky. Výrazné posílení této kompetence přináší specializace na speciální pedagogiku (27 – 34%). Paradoxně je však možné, že student neprojde žádným předmětem speciální pedagogiky. Syčení profesně a osobnostně kultivující kompetence (14 – 17%) je primárně záležitostí možnosti reflektovat pedagogickou praxi a rozvíjet cizí jazyk. Nicméně je rozvíjen i základní univerzitní fundament v oblasti filosofie, sociologie a politologie. Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence (12%) je v rámci celého studia velmi dobře vystavěna s velkým důrazem na komunikaci a sociální psychologii.

Manažerská a normativní kompetence (10 – 12%) je v základu sycena jen pedagogickou praxí. Pouze u specializace na řízení školy a management je výrazně navýšena (19%) předměty specializace. Nejméně sycenou je kompetence předmětová (9%). To je dáno integrujícím přístupem k předmětům výchov a nauk a výrazným zaměřením kurikula na pedagogicko-psychologickou složku. Poněkud vyšší je sycení u specializace na estetické výchovy (13%), která je primárně zamýšlena pro studenty z nepedagogických středních škol a umožňuje doplnění kompetence v oblasti výchov.

Graf 15 – Sycení oblastí kompetencí v % kreditů (JU); zdroj vlastní



Analýza sycení kompetencí skrze obsahy a cíle jednotlivých předmětů

Sycení atributů kompetence předmětové je u studia na JU specifické. Sytí je velmi málo předmětů, díky integraci oborů je ne vždy lze přiřadit jednotlivým atributům. V kurikulu

nejdou vůbec obsaženy oblasti matematická, pracovní výchova a hra na hudební nástroj. Dostatečně je sycen jen oblast literární nauky.

Tabulka 61 – Sycení jednotlivých atributů kompetence předmětové předměty (JU); zdroj: vlastní

		celkem povinné	povinně volitelné
1.	Kompetence předmětová	10	2
1.1	má osvojeny znalosti z oblastí:		
1.1.1	jazyková	2	0
1.1.2	literární	3	1
1.1.3	matematická	0	0
1.1.4	přírodovědná	1	0
1.1.5	vlastivědná	1	0
1.2	má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchov:		
1.2.1	hudební výchova	2	0
1.2.2	výtvarná výchova	2	0
1.2.3	pracovní výchova	0	0
1.2.4	tělesná výchova	2	0
1.3	má osvojenou dovednost hry na hudební nástroj:		
1.3.1	klavír	0	0
1.3.2	další nástroj	0	0
1.4	disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie	1	1

Na rozdíl od předmětové (oborové) složky je oborově didaktická složka sycena výrazně více. To je patrné i u sycení atributů kompetence didaktické a psychodidaktické (Tabulka 62). Výrazně jsou syceny právě oborově didaktiky, které jsou však v rámci předmětů rovněž integrovány. To je zajímavý prvek, který by zasloužil odbornou diskuzi oborových didaktiků, která však v rámci této práce nebyla realizována. Dostatečně jsou syceny i ostatní atributy, což se odráží i v nejvyšším nárůstu hodnocení i nejvyšším hodnocení rozvoje kompetencí na konci studia.

U kompetence pedagogické je nulová míra sycení atributů podpory rozvoje individuálních talentových dispozic a znalostí o právech dítěte. Schopnost podporovat rozvoj talentových dispozic je rozvíjena u estetických disciplín v rámci specializace na estetické výchovy. Ostatní atributy včetně teoretického základu se jeví jako dostatečně sycené.

Tabulka 62 – Sycení jednotlivých atributů kompetence didaktické a psychodidaktické předměty (JU); zdroj: vlastní

		celkem povinné	povinně volitelné
2.	Kompetence didaktická a psychodidaktická	23	5
2.1	ovládá základní didaktické postupy při procesu poznávání v předškolním věku	5	0
2.2	umí využít Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání při tvorbě vlastních projektů	8	1
2.3	umí samostatně projektovat výchovné a vzdělávací činnosti a provádět je	10	3
2.4	umí hledat vhodné způsoby a metody pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí	3	0
2.5	dovede využívat informací vycházejících z oborových metodik	12	4

Tabulka 63 – Sycení jednotlivých atributů kompetence pedagogické předměty (JU); zdroj: vlastní

		celkem povinné	povinně volitelné
3.	Kompetence pedagogická	23	4
3.1	dovede specifickým způsobem individualizovaně uspokojovat potřeby dítěte předškolního věku	9	2
3.2	je schopen/schopna vytvořit podmínky a řídit procesy předškolní výchovy a vzdělávání	9	0
3.3	dovede realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti	4	0
3.4	umí užít explorační činnosti (zkoumání, vlastní zkušenost dítěte) a hru v rámci vzdělávacích činností	4	0
3.5	pozorováním činností dítěte dokáže zhodnotit úroveň jeho rozvoje	2	1
3.6	je schopen/schopna podporovat rozvoj individuálních talentových dispozic dětí	0	1
3.7	má znalosti o právech dítěte a respektují je ve své pedagogické práci	0	0
3.8	orientuje se v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav	4	0

Kompetence diagnostická a intervenční (Tabulka 64) obsahuje dva atributy, které nejsou syceny. Zatímco atribut „umí zaujmout odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte“ je sycen alespoň v rámci specializace na speciální pedagogiku, atribut „ovládá množství hodnotících prostředků pro předškolní věk“ není podchycen vůbec.

Tabulka 64 – Sycení jednotlivých atributů kompetence diagnostické a intervenční předměty (JU); zdroj: vlastní

		celkem povinné	povinně volitelné
4.	Kompetence diagnostická a intervenční	13	8
4.1	dovede provést pedagogickou diagnostiku předškolního dítěte	3	2
4.2	dovede posoudit aktuální zdravotní stav a reagovat na něj	1	0
4.3	je schopen/schopna posoudit připravenost dítěte na vstup do ZŠ	2	0
4.4	umí zaujmout odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte	0	3
4.5	dovede posoudit sociální vztahy ve skupině	1	0
4.6	je schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobit jim výběr prostředků výchovy(formy, metody,...)	2	1
4.7	umí plánovat a provádět individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami	2	7
4.8	umí provádět evaluační činnosti - sledovat a posuzovat účinnost vzdělávacího programu, kontrolovat a hodnotit výsledky své práce, sledovat a hodnotit individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení	8	1
4.9	je schopný/schopná rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí tak u dospělých a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkují	4	0
4.10	ovládá nedirektivní(nenátlačové) prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy	1	0
4.11	ovládá množství hodnotících prostředků pro předškolní věk	0	0
4.12	umí poskytnout radu rodičům a navrhnout konkrétní opatření	1	0

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní (Tabulka 65) má syceny všechny atributy. Zřetelné je zaměření na komunikaci a socializaci dítěte.

Kompetence manažerská a normativní je sycena minimálně (Tabulka 66) pouze předměty praxe. Atributy „dovede organizovat školní a mimoškolní aktivity dětí“ a „má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese“ nejsou syceny vůbec. Je ale zřejmé, že prvně jmenovaný atribut má přímou souvislost s činnostmi studenta během předmětů praxe a je proto, ačkoliv to ve studijním plánu není definováno, rozvíjen. Výrazné navýšení sycení této kompetence je v rámci specializace na řízení školy a management. Především u atributů orientovaných na znalosti.

Tabulka 65 – Sycení jednotlivých atributů kompetence sociální psychosociální a komunikativní předměty (JU); zdroj: vlastní

		celkem povinné	povinně volitelné
5.	Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	17	3
5.1	ovládá prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole	3	1
5.2	dovede zajistit bezpečnost dětí	1	0
5.3	dovede působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi	3	1
5.4	dovede se orientovat v sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení	2	0
5.5	zná možnosti a meze vlivu vrstevníků, starších sourozenců, mimoškolního prostředí i médií na děti, dovede podporovat pozitivní a tlumit či eliminovat negativní vlivy	1	0
5.6	ovládá prostředky pedagogické komunikace	6	0
5.7	dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a partnery školy	7	2
5.8	orientuje se v problematice rodinné výchovy	2	0

Tabulka 66 – Sycení jednotlivých atributů kompetence manažerské a normativní předměty (JU); zdroj: vlastní

		celkem povinné	povinně volitelné
6.	Kompetence manažerská a normativní	3	7
6.1	má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese	0	2
6.2	má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy	1	6
6.3	ovládá základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, vedení třídní knihy atd.	3	0
6.4	dovede organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí	0	0

Atributy kompetence profesně a osobnostně kultivující jsou s výjimkou atributu „má potřebu dalšího vzdělávání a sebevzdělávání“ syceny (Tabulka 67). Důraz je kladen na reflexi, odbornou argumentaci a spolupráci. Studium má také vystavěnou dostatečnou všeobecně vzdělávací složku.

Tabulka 67 – Sycení jednotlivých atributů kompetence profesně a osobnostně kultivující předměty (JU); zdroj: vlastní

		celkem povinné	povinně volitelné
7.	Kompetence profesně a osobnostně kultivující	18	1
7.1	má znalosti v oblasti filosofické, kulturní, politické, právní a ekonomické a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí	5	1
7.2	zná zásady profesní etiky a uplatňuje je ve své práci	1	1
7.3	dovede nalézat argumenty, aby obhájil své pedagogické postupy	4	0
7.4	má osobnostní předpoklady pro spolupráci s kolegy a pracovníky školy	4	0
7.5	je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty (ředitel, rodiče, inspekce)	3	0
7.6	orientuje se v oblasti kulturní tvorby pro děti	2	0
7.7	má potřebu dalšího vzdělávání a sebevzdělávání	0	0
7.8	je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí a změny vzdělávacích podmínek a reagovat na ně ve své pedagogické práci	2	0

6.3.2 Longitudální šetření studentů

Longitudinálního šetření se účastnilo 30 studentů oboru, kteří započali studium v akademickém roce 2010/2011. Jednalo se o skupinu tvořenou dvaceti sedmi ženami a třemi muži. Věkově byla skupina nesourodá (19 – 30 let na počátku šetření, věkový průměr 20,6 roku), ale podstatnou část tvořili studenti po ukončení střední školy (Tabulka 68).

Tabulka 68 – Věkové složení studentů (JU); zdroj: vlastní

Věk	n	n %
19-20	19	64%
21-23	10	33%
24-29	0	0%
30	1	3%

Rozložení délky praxe ukazuje tabulka (Tabulka 69). Dle předpokladů je předchozí praxe respondentů minimální.

Tabulka 69 – Délka předchozí praxe respondentů (JU); zdroj: vlastní

Délka praxe	n	n %
0 měsíců	26	87%
1-6 měsíců	3	10%
7-12 měsíců	1	3%

Pro tento vzorek respondentů je specifická velká různorodost předchozího vzdělání respondentů. Velké zastoupení mají absolventi Střední pedagogické školy, poměrně malé je zastoupení studentů gymnázií. Největší podíl mají absolventi ostatních typů škol, přičemž velkou skupinu (20%) tvoří absolventi obchodní akademie. Jeden respondent uvedl absolvování SPgŠ a zároveň následně Teologické fakulty JU. Z tohoto důvodu je procentuální četnost vyšší než 100%.

Tabulka 70 – Předchozí studium respondentů (JU); zdroj: vlastní

Předchozí studium	n	n %
Střední pedagogická škola	11	37%
Gymnázium	3	10%
Jiný typ školy	17	57%

Pro čtyřicet respondentů (80%) bylo studium Učitelství pro MŠ prioritní volbou, šest (20%) studovalo tento obor z důvodu nepřijetí na jiný obor studia. Jednadvacet respondentů (70%) bylo již na počátku studia rozhodnuto stát se učitelem či učitelkou MŠ, dva se jí stát nechtěli a sedm nebylo rozhodnuto (30%).

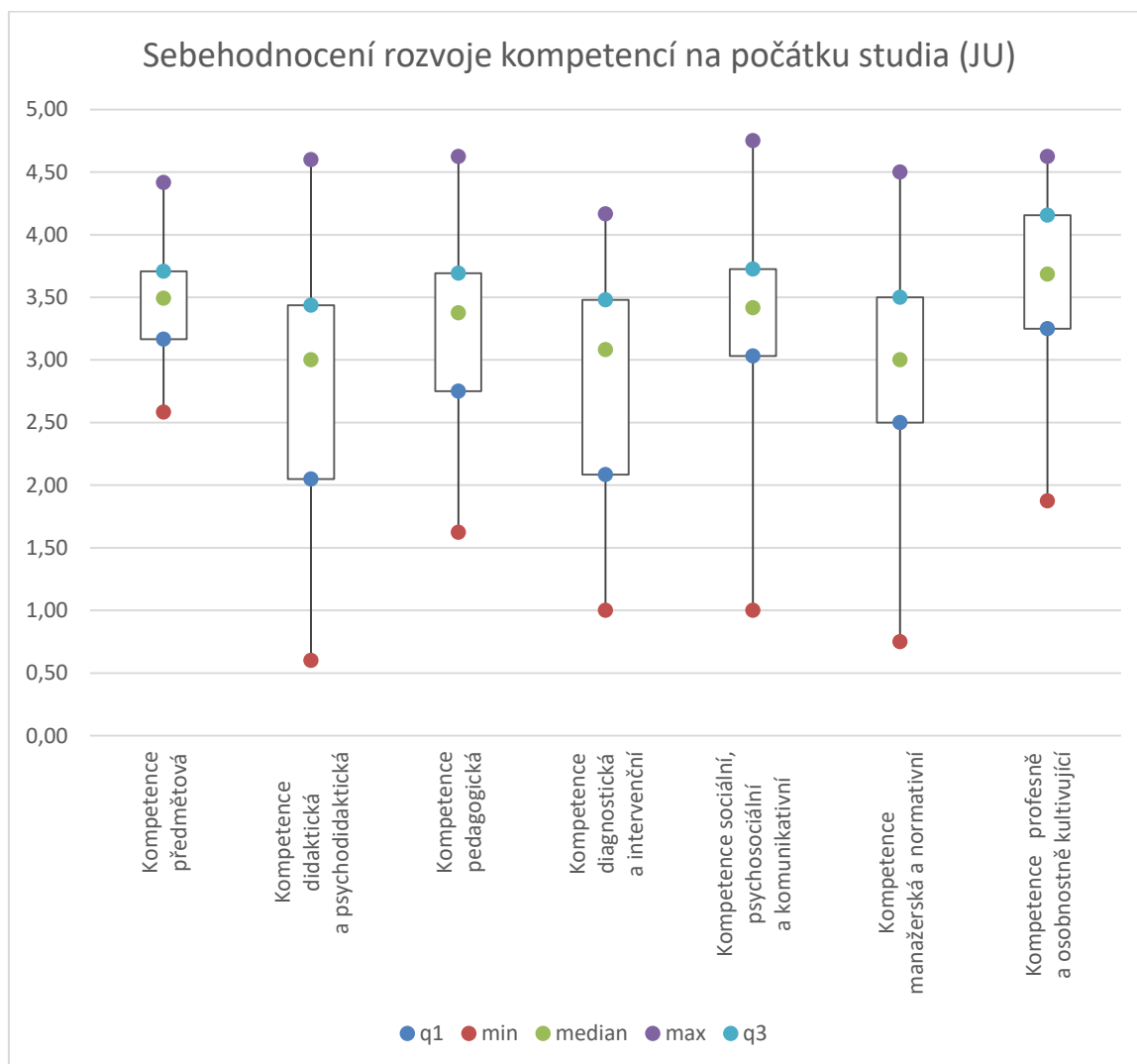
Studijní program oboru by měl rozvíjet jednotlivé profesní kompetence studentů v průběhu studia. Pro posouzení přínosu kurikula pro jejich rozvoj je třeba hodnotit tento rozvoj na počátku, v průběhu a na konci studia.

Počáteční stav sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí

Počáteční stav sebehodnocení rozvoje kompetencí je shrnut v kvartilovém grafu (Graf 17). Ten nabízí pohled na kvartilové rozložení výpovědí pro jednotlivé kompetence.

V rámci kompetence předmětové respondenti hodnotili úroveň svého rozvoje jako druhou nejvyšší ($\bar{x}=3,44$, $\tilde{x}=3,55$). Rozptyl jejich hodnocení je nejmenší ($s=0,59$, $Q=0,33$) ze všech kompetencí. Minimální hodnocení (2,3) je nejvyšší, maximální hodnocení (4,5) je druhé nejvyšší. Hodnocení této kompetence nejvíce navyšovaly atributy znalostí a dovedností v oblasti pracovní a tělesné výchovy ($\bar{x}=4,0$), výtvarné výchovy ($\bar{x}=3,9$) a hudební výchovy ($\bar{x}=3,8$). Na druhé straně nejmenší hodnocení měly dovednosti hry na klavír ($\bar{x}=2,1$) a znalosti z oblasti matematické ($\bar{x}=2,6$). Největší rozdíly mezi hodnocením studentů byly u atributů dovednost hry na klavír ($s=1,90$) a dovednost hry na jiný hudební nástroj ($s=1,35$).

Graf 16 – Sebehodnocení rozvoje kompetencí na počátku studia (JU); zdroj: vlastní



Toto hodnocení je ovlivněno předchozími zkušenostmi respondentů, studijních i zájmových. 37% respondentů absolvovalo střední pedagogickou školu, jejíž kurikulum je výrazně zaměřeno na rozvoj znalostí a dovedností v oblasti výchov. Z hlediska předchozích zájmových činností byly zkušenosti také četné. Každý tak rozvíjel své kompetence v některé z oblastí výchov či nauk (57% výtvarné činnosti, 67% sportovní aktivity (37% i během SŠ), 10% pracovní činnosti, 57% zpěv, 30% dramatické a literární činnosti, 43% tanec). Zájmově docházelo na klavír 27% respondentů. Dvě třetiny respondentů (67%) hrálo na další hudební nástroj. To vše může vysvětlovat relativně vysoké hodnocení kompetence, neboť právě výchovy, se kterými měli respondenti větší zkušenosti v rámci zájmových aktivit, táhly hodnocení vzhůru. Rozdíly u atributu hra na klavír jsou očekávané, neboť 27% respondentů již na klavír hrálo v rámci zájmové činnosti, 37% v rámci střední pedagogické školy, ale 50% respondentů nehrálo vůbec.

U kompetence didaktické a psychodidaktická je hodnocení nejnižší ($\bar{x} = 2,80$, $\tilde{x} = 3,00$). Rozptyl jejich hodnocení je největší ($s = 1,13$, $Q = 0,78$). Minimální hodnocení (0,2) je nejnižší, hodnocení maximální je třetí nejvyšší (4,6). Hodnocení této kompetence nejvíce navyšoval atribut dovednosti plánovat a realizovat vzdělávací činnosti ($\bar{x} = 3,1$). Na druhé straně nejmenší hodnocení měl atribut dovednost využít RVP PV při tvorbě vlastních projektů ($\bar{x} = 2,5$). Největší rozdíly mezi hodnocením studentů byly u atributů dovednosti plánovat a realizovat vzdělávací činnosti ($s = 1,42$) a dovednost využít RVP PV při tvorbě vlastních projektů ($s = 1,38$).

Absolventi SPgŠ měli hodnocení této kompetence výrazně vyšší, než celá skupina ($\bar{x} = 3,69$, $\tilde{x} = 3,8$). Ostatní respondenti vnímají tuto kompetenci jako specificky odbornou, ve které mají minimum zkušeností, znalostí, dovedností.

U kompetence pedagogické je hodnocení průměrné ($\bar{x} = 3,21$, $\tilde{x} = 3,38$). Rozptyl jejich hodnocení je třetí nejmenší ($s = 0,74$, $Q = 0,44$). Minimální hodnocení (1,6) je třetí nejvyšší a hodnocení maximální (4,6) je třetí nejnižší. Hodnocení této kompetence nejvíce navyšovaly atributy znalosti o právech dítěte ($\bar{x} = 3,5$) a dovednost realizovat individuální a skupinové vzdělávací činnosti ($\bar{x} = 3,4$). Na druhé straně nejmenší hodnocení měly atributy orientace v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav ($\bar{x} = 2,7$). Největší rozdíly mezi hodnocením studentů byly u atributů znalosti o právech dítěte a jejich respektování v pedagogické práci ($s = 1,19$) a schopnost vytvářet podmínky a řídit procesy předškolní výchovy a vzdělávání ($s = 1,14$).

V hodnocení se odráží četné pedagogické zkušenosti ze školní praxe (73,3%), z vedení zájmových aktivit dětí (13,3%), z práce s předškolními dětmi (13,3%), ze zkušeností s mladšími sourozenci (33,3%) či dětmi předškolního věku v rodině či okolí (46,7%).

V rámci kompetence diagnostické a intervenční respondenti hodnotili úroveň svého rozvoje jako druhou nejnižší ($\bar{x} = 2,86$, $\tilde{x} = 3,08$). Rozptyl jejich hodnocení je třetí nejvyšší ($s = 0,93$, $Q = 0,78$). Minimální hodnocení (1,0) je třetí nejnižší, hodnocení maximální je nejvyšší (4,3). Hodnocení této kompetence nejvíce navyšovaly atributy dovednost posouzení vztahů v sociální skupině ($\bar{x} = 3,7$) a dovednost posoudit aktuální zdravotní stav a reagovat na něj ($\bar{x} = 3,4$). Na druhé straně nejmenší hodnocení měly atributy schopnost zaujmout odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte ($\bar{x} = 2,1$), dovednost provést pedagogickou diagnostiku

předškolního dítěte ($\bar{x}=2,1$) a schopnost plánovat a provádět individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami ($\bar{x}=2,4$). Největší rozdíly mezi hodnocením studentů byly u atributů dovednost provést pedagogickou diagnostiku předškolního dítěte ($s=1,35$) a schopnost provádět evaluační činnosti ($s=1,34$).

Při hodnocení této kompetence studenti hodnotili výše ty atributy, které mohou být rozvíjeny v souvislosti s pedagogickými zkušenostmi popsány u kompetence pedagogické a jsou uplatňovány u jakékoliv práce s dětmi. Oblast diagnostiky a práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je vzhledem k očekávané velké potřebě odbornosti z pohledu studentů nejméně rozvinutou, a to i u absolventů SPgŠ.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní byla hodnocena jako třetí nejvyšší ($\bar{x}=3,34$, $\tilde{x}=3,50$). Rozptyl jejich hodnocení je průměrný ($s=0,89$, $Q=0,42$). Minimální hodnocení (1,0) je třetí nejnižší, maximální hodnocení (4,8) je nejvyšší. Hodnocení této kompetence nejvíce navyšovaly atributy schopnosti zajistit bezpečnost dětí ($\bar{x}=4,1$) a dovednost působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi ($\bar{x}=3,8$). Na druhé straně nejmenší hodnocení měly atributy dovednost uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a partnery školy ($\bar{x}=3,0$) a ovládání prostředků pedagogické komunikace ($\bar{x}=3,0$). Největší rozdíly mezi hodnocením respondentů byly u atributů ovládání prostředků pedagogické komunikace ($s=1,35$) a dovednost uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a partnery školy ($s=1,31$).

U hodnocení této kompetence nepřekvapí vysoké hodnocení schopnosti zajistit bezpečnost dětí, především vzhledem k předchozím pedagogickým zkušenostem studentů. Překvapivé je nižší hodnocení u komunikativních dovedností.

V případě kompetence manažerské a normativní respondenti hodnotili úroveň svého rozvoje jako třetí nejnižší ($\bar{x}=2,93$, $\tilde{x}=3,00$). Rozptyl jejich hodnocení je druhý největší ($s=1,08$, $Q=0,50$). Minimální hodnocení (0,3) je druhé nejmenší, hodnocení maximální (4,8) je nejvyšší. Hodnocení této kompetence nejvíce navyšoval atribut dovednost organizovat školní a mimoškolní akce dětí ($\bar{x}=3,7$). Na druhé straně nejmenší hodnocení měl atribut základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese ($\bar{x}=2,3$). Největší rozdíly mezi hodnocením studentů byly u atributu ovládání základních administrativních úkonů spojených s výkonem profese ($s=1,44$).

V hodnocení se odráží vlastní zkušenosti s vedením zájmových a dalších aktivit s dětmi a především pedagogická praxe absolvovaná v rámci studia na SPgŠ. Velmi překvapivý je nejmenší rozdíl mezi hodnocením celé skupiny a absolventů SPgŠ.

Hodnocení kompetence profesně a osobnostně kultivující je nejvyšší ($\bar{x}=3,63$, $\tilde{x}=3,73$). Rozptyl jejich hodnocení je třetí nejmenší ($s=0,75$, $Q=0,48$). Minimální hodnocení (1,8) je druhé nejvyšší, hodnocení maximální (4,8) je nejvyšší. Hodnocení této kompetence nejvíce navyšovaly atributy potřeba dalšího vzdělávání a sebevzdělávání ($\bar{x}=4,3$), schopnost sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení ($\bar{x}=4,1$) a osobnostní předpoklady pro spolupráci s kolegy a pracovníky školy ($\bar{x}=4,1$). Nejmenší hodnocení měl atribut znalosti v oblasti filosofické, kulturní, politické, právní a ekonomické a dovednost jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí ($\bar{x}=2,9$). Největší rozdíly mezi hodnocením studentů byly u atributů znalost zásad profesní etiky ($s=1,40$) a orientace v oblasti kulturní tvorby pro děti ($s=1,40$).

Kompetenci navyšovalo především hodnocení osobnostních předpokladů a vlastností. Také schopnost sebereflexe a argumentace. Může souviset s vhodným výběrem studentů oboru.

Vývoj sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí

Pro posouzení vývoje sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí jsou využita data zachycující charakteristiky polohy (průměr, medián, kvartily) a rozptýlení (směrodatná odchylka, kvartilová odchylka). Při využití aritmetického průměru vzniká obraz průměrné změny (navýšení, snížení) hodnocení jednotlivých kompetencí (Graf 17). Využití mediánu a kvartilů umožňuje vidět posun v rozptýlení hodnocení v rámci celé skupiny respondentů (Graf 18).

Kompetence předmětová nevykazuje žádný nárůst průměru hodnocení (pokles o 0,02). Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributů znalosti z oblasti vlastivědné (-0,6), dovednost hry na jiný nástroj (0,4) a znalosti z oblasti matematické (0,3). V průměru se respondenti hodnotí stejně jako na začátku studia. Hodnoty rozptylu napovídají, že druhý a třetí kvartil zůstávají kompaktní a větší rozdíly přinášejí extrémní hodnocení v prvním a čtvrtém kvartilu respondentů.

Kompetence didaktická a psychodidaktická vykazuje nárůst průměru hodnocení o 1,43. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributu schopnost využít Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání při tvorbě vlastních

projektů (2,2). Nejmenší pak u atributu schopnost ovládat základní didaktické postupy při procesu poznávání v předškolním věku (1,1). Z pohledu rozložení hodnocení dochází ke zmenšení rozptylu hodnot (s i Q).

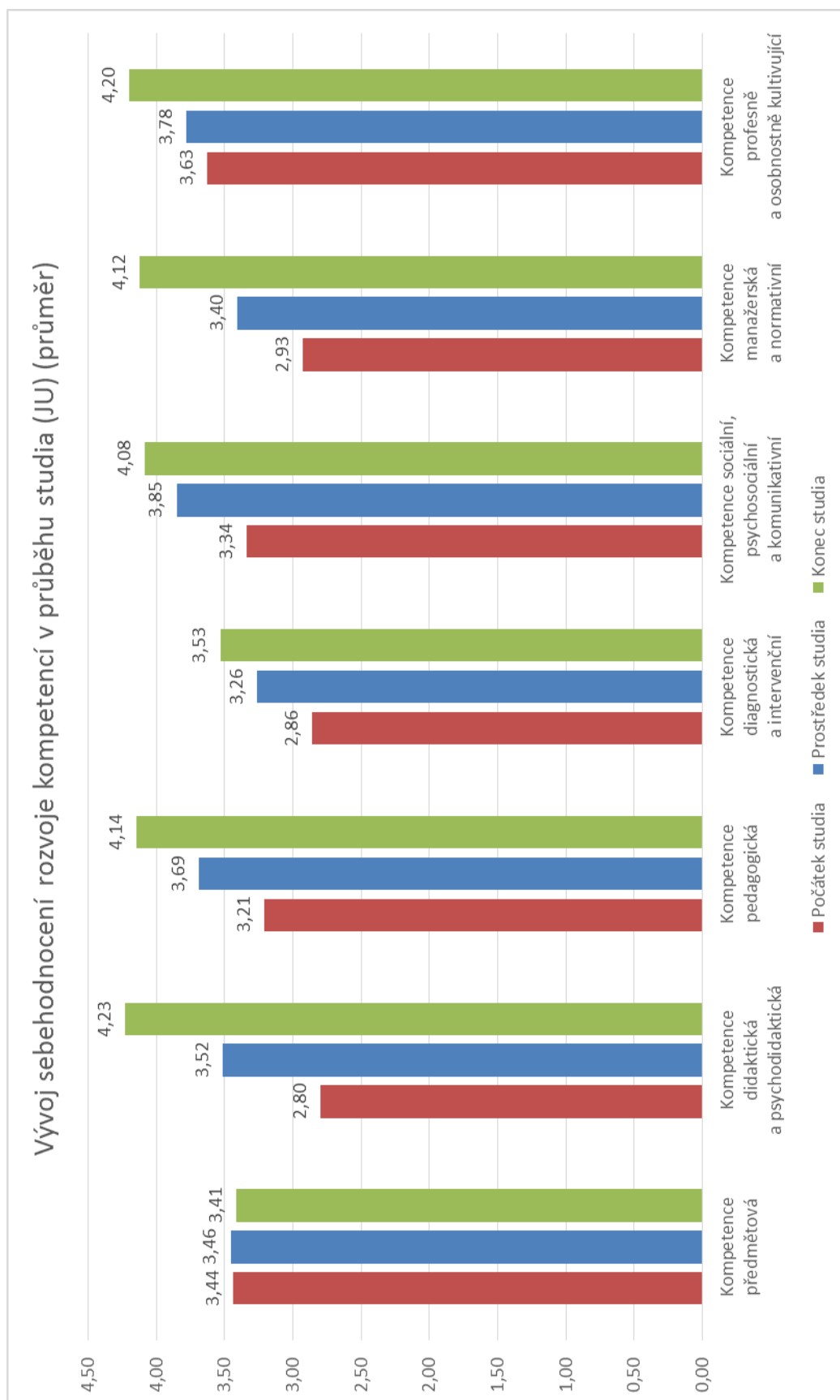
Kompetence pedagogická vykazuje nárůst průměru hodnocení o 0,93. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributu orientace v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě znalosti vzdělávacích soustav (1,3). Nejmenší pak u atributu schopnosti podporovat rozvoj individuálních talentových dispozic dětí (0,5). Z pohledu rozložení hodnocení dochází ke zmenšení rozptylu hodnot (s i Q), Rozdíly v úrovni sebehodnocení se tedy zmenšují a u všech kvartilů dochází k posunu hodnocení směrem vzhůru.

Kompetence diagnostická a intervenční vykazuje nárůst průměru hodnocení o 0,67. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributů schopnost zaujmout odborné stanovisko při vyjádření se k integraci handicapovaného dítěte (1,1), dovednost provádět pedagogickou diagnostiku (1,1) a schopnost posoudit připravenost dítěte na vstup do ZŠ (1,0). Nejmenší pak u atributů schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy a znalost jejich prevence (0,3) a schopnost identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení (0,3). Z pohledu rozložení hodnocení dochází pouze k mírnému zmenšení rozptylu hodnot.

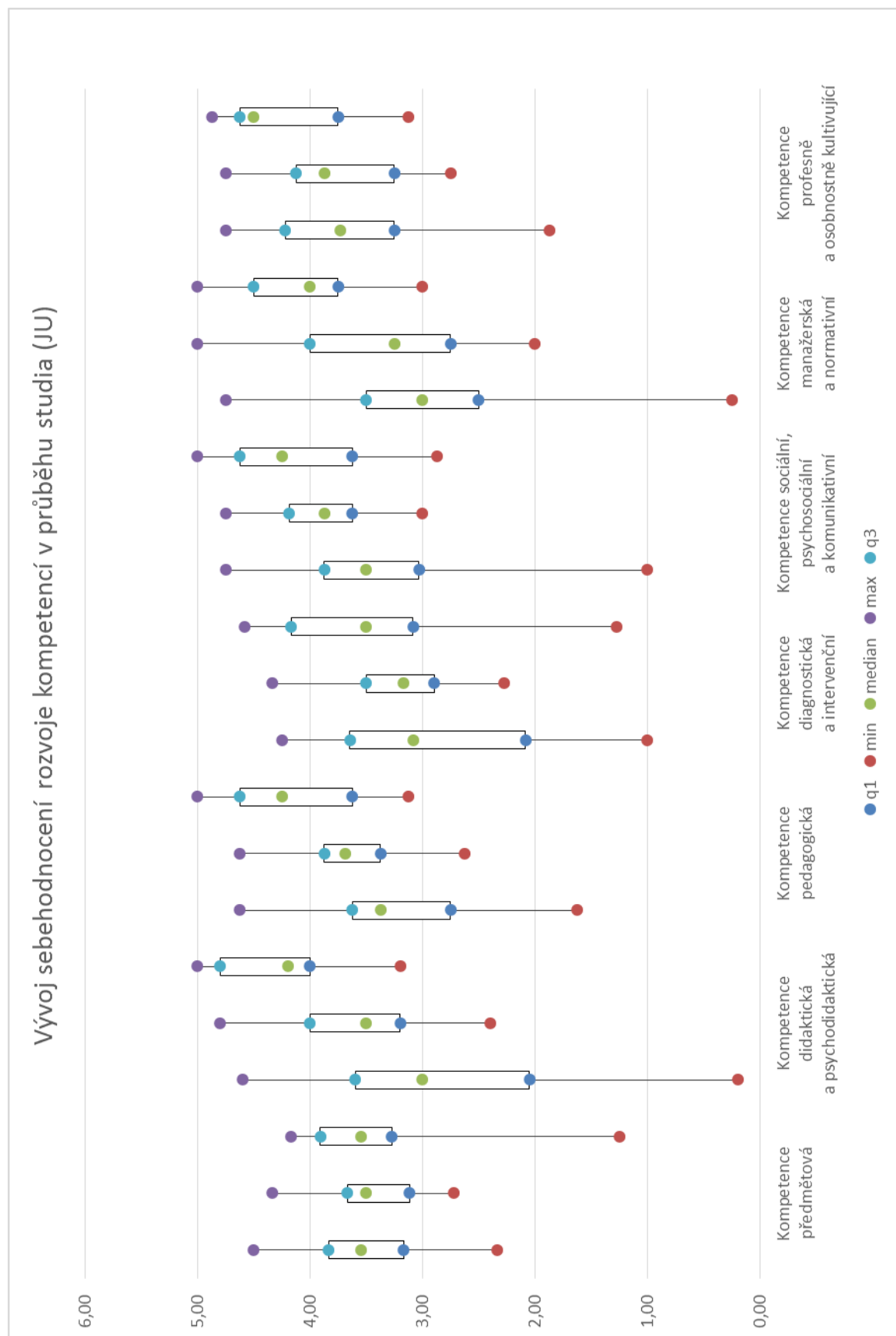
Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní vykazuje nárůst průměru hodnocení o 0,75. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributů ovládání prostředků pedagogické komunikace (1,3) a dovednost uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a partnery (1,1). Nejmenší pak u atributu dovednost zajistit bezpečnost dětí (0,1). Směrodatná odchylka se snižuje.

Kompetence manažerská a normativní vykazuje nejvyšší nárůst průměru hodnocení a to o 1,19. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributu základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese (1,6). Nejmenší pak u atributu dovednosti organizovat školní a mimoškolní akce (0,6). Z pohledu rozložení hodnocení dochází k velkému zmenšení rozptylu hodnot.

Graf 17 – Vývoj sebehodnocení rozvoje kompetencí v průběhu studia (JU), zdroj: vlastní



Graf 18 – Vývoj sebehodnocení rozvoje kompetencí v průběhu studia (JU) – kvartilový graf; zdroj: vlastní



Kompetence profesně a osobnostně kultivující vykazuje nárůst průměru hodnocení o 0,57. Největší rozdíl v hodnocení na počátku studia a na konci studia je u atributů znalost zásad profesní etiky a jejich uplatnění ve své práci (1,1). Nejmenší pak u atributů osobnostních předpokladů a vlastností, schopnosti sebereflexe a argumentace, které měli vysoké hodnocení již na počátku studia. Z pohledu rozložení hodnocení dochází pouze ke zmenšení rozptylu hodnot.

Z pohledu vývoje lze obecně určit dva trendy v sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí v průběhu studia. Tím prvním je nárůst (s výjimkou kompetence předmětové) hodnocení míry rozvoje jednotlivých kompetencí. Tím druhým trendem je zmenšování rozptylu těchto hodnocení u většiny kompetencí. Dochází tedy k navyšování míry rozvoje kompetencí a zároveň k vyrovnávání rozdílů mezi studenty, alespoň z pohledu sebehodnocení studentů.

Konkrétněji je možné vidět nárůst hodnocení rozvoje profesních kompetencí během studia u jednotlivých atributů kompetencí. Výsledky nárůstu rozvoje profesních kompetencí byly rozděleny na kvartily dle výše hodnocení jednotlivých atributů kompetencí. Dále je pak pracováno se čtvrtým kvantilem (hodnoty vyšší než Q3), tedy se čtvrtinou atributů s nejvyšším nárůstem. Druhou skupinu tvoří první kvartil (hodnoty nižší než Q1), tedy čtvrtina atributů s nejnižším nárůstem. V kontextu toho je pak možno hovořit o silných a slabých stránkách rozvoje profesních kompetencí. Pro posouzení důvodů a okolností jsou brány v potaz další faktory: hodnocení rozvoje kompetencí, hodnocení přínosu výuky a počet předmětů sytících daný atribut.

Tabulka 71 Tabulka 71 ukazuje kvartil atributů s nejvyšším nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí. Obecně je lze považovat za oblasti, kde se daří rozvíjet kompetence studentů.

První skupinu tvoří atributy (2.2, 2.3, 2.4, 3.3, 3.8, 5.6, 5.7, 6.1, 6.2, 6.3), které mají vysoké nebo nadprůměrné hodnocení přínosu výuky. Zároveň tento nárůst vede k vysokému nebo nadprůměrnému hodnocení rozvoje kompetencí na konci studia. Tyto oblasti lze považovat za silné stránky studia.

Druhou skupinu tvoří atributy (4.1, 4.4), které i přes vysoký nárůst spadají pod první kvartil v hodnocení rozvoje kompetencí na konci studia. Tyto atributy měly nízkou startovní pozici a nárůst nedostačoval k dobrému hodnocení na konci studia.

Tabulka 71 – Atributy kompetencí s nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí vyšším než Q3 (JU); zdroj: vlastní

atribut		hodnocení rozvoje kompetencí	hodnocení přínosu výuky	nárůst hodnocení rozvoje	počet předmětů sytících daný atribut
2.2	umí využít Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání při tvorbě vlastních projektů	4,7	3,9	2,2	9
6.1	má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese	3,9	3,5	1,6	2
6.3	ovládá základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, vedení třídní knihy atd.	4,2	4,4	1,4	3
2.4	umí hledat vhodné způsoby a metody pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí	4,2	3,4	1,4	3
5.6	ovládá prostředky pedagogické komunikace	4,3	4,1	1,3	6
2.3	umí samostatně projektovat výchovné a vzdělávací činnosti a provádět je	4,3	3,7	1,3	13
3.8	orientuje se v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav	4,0	3,4	1,3	4
6.2	má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy	4,0	4,0	1,2	7
3.3	dovede realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti	4,6	4,4	1,2	4
2.5	dovede využívat informací vycházejících z oborových metodik	4,0	2,8	1,2	16
5.7	dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a partnery školy	4,1	3,9	1,1	9
4.1	dovede provést pedagogickou diagnostiku předškolního dítěte	3,2	3,7	1,1	5
4.4	umí zaujmout odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte	3,2	4,4	1,1	3
2.1	ovládá základní didaktické postupy při procesu poznávání v předškolním věku	3,7	3,3	1,1	5

Atribut „dovede využívat informací vycházejících z oborových metodik“ má díky velkému nárůstu hodnocení nadprůměrné hodnocení rozvoje kompetencí na konci studia. A to i přesto, že řada předmětů, které cílily na oborové didaktiky, byla v přínosu studia hodnocena nízko. I přes konečný výsledek se toto může jevit jako signál směrem k realizaci oborových didaktik.

Atribut „ovládá základní didaktické postupy při procesu poznávání v předškolním věku“ má lehce podprůměrné hodnocení přínosu i konečné hodnocení rozvoje kompetencí.

Tabulka 72 ukazuje kvartil atributů s nejnižším nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí. Obecně je lze považovat za oblasti, kde se nedaří rozvíjet kompetence studentů.

Tabulka 72 – Atributy kompetencí s nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí nižším než Q1 (JU); zdroj: vlastní

atribut		hodnocení rozvoje kompetencí	hodnocení přínosu výuky	nárůst hodnocení rozvoje	počet předmětů sytících daný atribut
1.1.5	má osvojeny znalosti z oblastí: vlastivědná	2,6	1,1	-0,6	1
1.2.1	má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchov: hudební výchova	3,6	2,8	-0,2	2
1.2.4	má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchov: tělesná výchova	3,7	2,8	-0,2	2
1.4	disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie	3,7	3,4	-0,1	2
1.2.3	má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchov: pracovní výchova	4,0		-0,1	0
1.1.4	má osvojeny znalosti z oblastí: přírodovědná	3,1	3,3	0,0	1
1.1.1	má osvojeny znalosti z oblastí: jazyková	3,6	2,5	0,0	2
1.3.1	klavír	2,3		0,1	0
1.1.2	má osvojeny znalosti z oblastí: literární	3,5	2,3	0,1	4
5.2	dovede zajistit bezpečnost dětí	4,2	4,4	0,1	1
1.2.2	má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchov: výtvarná výchova	4,0	2,8	0,1	2
7.4	má osobnostní předpoklady pro spolupráci s kolegy a pracovníky školy	4,3	4,3	0,2	4
4.6	je schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobit jim výběr prostředků výchovy(formy, metody,...)	3,2	3,8	0,3	3
7.3	dovede nalézat argumenty, aby obhájil své pedagogické postupy	4,1	4,4	0,3	4

První skupinu tvoří atributy (1.1.1, 1.1.2, 1.1.4, 1.1.5, 1.2.1, 1.2.4, 1.3.1, 1.4, 4.6), které mají nízké nebo podprůměrné hodnocení rozvoje kompetencí na konci studia. Jedná se tak o oblasti které mohou být slabými stránkami studia.

Druhou skupinu tvoří atributy (1.2.2, 1.2.3, 5.2, 7.3, 7.4), které i přes nízký nárůst mají vysoké nebo nadprůměrné hodnocení rozvoje kompetencí na konci studia. To je dáno vysokým hodnocením již na počátku studia, které jakoby nemělo na rozvoj vliv. To doslova platí o atributu „má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchov: pracovní výchova“, neboť pracovní činnosti nejsou součástí kurikula tohoto programu.

Student na konci studia z pohledu rozvoje profesních kompetencí

Konečný stav je posuzován pomocí několika nástrojů a pohledů. Prvním je sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí studenty na konci studia, včetně korelace použitím kontrolní škály po uplynutí krátké doby a dotazníku obecné vlastní efektivity. Druhým nástrojem je hodnocení studentů učiteli praxe v rámci závěrečné souvislé pedagogické praxe. Třetím nástrojem je dotazník hodnocení studia. Další, kvalitativní, pohled přináší výstupy z ohniskové skupiny se skupinou studentů na konci studia.

Z hlediska sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí na konci studia je patrné, že studenti se cítí být dobře připraveni s výjimkou kompetence předmětové a diagnostické a intervenční. U ostatních kompetencí všichni respondenti hodnotí nadprůměrně (z pohledu celé škály, $x > 2,5$) své kompetence. Většina respondentů u nich hodnotí dokonce vysoce nadprůměrně ($x > 4$). Celkovou připravenost potvrzují odpovědi v dotazníku hodnocení studia.

Tabulka 73 – Vyhodnocení četností odpovědí na otázku č. 4 dotazníku hodnocení studia (JU); zdroj: vlastní

Myslíte si, že Vás studium dobře připravilo na profesi učitelky MŠ?	n	n%
a) ano	12	63%
b) ne	1	5%
c) nedovedu posoudit	6	32%
celkem	19	100%

Dotazník hodnocení studia dále řešil oblasti, ve kterých se studenti cítí být dobře připraveni nebo naopak nepřípraveni. Jako oblasti, kde se studenti cítí být dobře připraveni (Tabulka 74), nejčastěji jmenovali plánování, tvorbu ŠVP a TVP a komunikaci s dětmi.

Poměrně často (37%) zmiňují studenti oblasti týkající se specializací školský management a speciální pedagogika.

Tabulka 74 – Vyhodnocení nejčtenějších odpovědí na otázku č. 5 dotazníku hodnocení studia (JU); zdroj: vlastní

V kterých oblastech Vás studium dobře připravilo?	celkem		z toho absolventi SPgŠ	
	n	n%	n	n%
celkem	19	100%	7	100%
plánování, tvorba ŠVP, TVP, práce s RVP PV	8	42%	2	29%
komunikace s dětmi	7	37%	1	14%
řízení školy a management	4	21%	2	29%
ve všech potřebných k profesi učitelky MŠ	3	16%	2	29%
speciální pedagogika	3	16%	1	14%
didaktiky	2	11%	2	29%
psychologie	2	11%	1	14%
legislativa	2	11%	1	14%
sociální, psychosociální	2	11%	1	14%

Jako oblasti, kde se studenti cítí být nepřípraveni na svou budoucí profesi (Tabulka 75) jsou nejčastěji uváděny hudební výchova a první pomoc.

Tabulka 75 – Vyhodnocení nejčtenějších odpovědí na otázku č. 6 dotazníku hodnocení studia (JU); zdroj: vlastní

Ve kterých oblastech budoucí práce Vás studium připravilo nedostatečně?	celkem		z toho absolventi SPgŠ	
	n	n%	n	n%
celkem	19	100%	7	100%
hudební výchova	7	37%	4	57%
první pomoc	5	26%	2	29%
výtvarná výchova	4	21%	2	29%
hra na hudební nástroj,	3	16%	1	14%
speciální pedagogika	3	16%	1	14%
nevím, nedokážu posoudit	3	16%		0%
diagnostika předškolního dítěte	2	11%	1	14%

Podobnější pohled hodnocení rozvoje profesních kompetencí na konci studia přináší hodnocení jednotlivých atributů. Výsledky rozvoje profesních kompetencí na konci studia byly rozděleny na kvartily dle výše hodnocení jednotlivých atributů kompetencí. Dále je pak pracováno se čtvrtým kvantilem (hodnoty vyšší než Q3), tedy se čtvrtinou atributů s nejvyšším hodnocením/nárůstem. Druhou skupinu tvoří první kvartil (hodnoty nižší než Q1), tedy čtvrtina atributů s nejnižším hodnocením. V kontextu toho je pak možno hovořit o silných a slabých stránkách rozvoje profesních kompetencí. Pro posouzení důvodů a okolností jsou brány v potaz další faktory: nárůst hodnocení, hodnocení přínosu studia a počet předmětů sytících daný atribut.

Z hlediska hodnocení rozvoje profesních kompetencí, tedy v čem se studenti cítí či necítí být připraveni, lze atributy s hodnocením vyšším než Q3 (Tabulka 76) je možné rozdělit na několik skupin.

Do první skupiny patří atributy (2.2, 2.3, 3.3, 3.4, 3.7, 5.6), které svého vysokého hodnocení dosáhly díky velkému nárůstu oproti hodnocení na začátku studia a zároveň mají vysoké nebo nadprůměrné hodnocení přínosu výuky pro rozvoj kompetencí. Jedná se o vysoce hodnocené atributy, kde má zjevně zásadní vliv výuka v rámci studijního programu.

Druhou skupinu tvoří atributy (5.3, 6.4, 7.4, 7.5, 7.7)), které mají sice vysoké hodnocení, ale nárůst hodnocení byl menší než Q1, případně podprůměrný. Tyto atributy mají vysoké hodnocení na základě vysokého hodnocení již na vstupu do studia.

Atribut „má znalosti o právech dítěte a respektuji je ve své pedagogické práci“ má nadprůměrný nárůst při absenci předmětů sytících daný atribut. S ohledem na filosofii kurikula se však spíše jedná o absenci formulace cíle v kurikulu.

Atributy s hodnocením nižším než Q1 (Tabulka 77) představují slabé stránky rozvoje profesních kompetencí a je možné je obdobně rozdělit na několik skupin. V první skupině jsou atributy (1.1.2, 1.1.5), které mají nárůst rozvoje kompetencí a hodnocení přínosu výuky pod úrovní Q1. Spolu s atributy (1.1.4, 4.9, 4.12, 7.1), které jsou v tomto ohledu podprůměrné, dostáváme skupinu atributů, jejichž slabinou je nejspíše malý přínos studia pro jejich rozvoj. To je dáno buď nízkým hodnocením přínosu jednotlivých předmětů, nebo nedostatečným syčením daných atributů předměty. Přidáme-li k těmto atributům ještě ty,

kteé nejsou rozvíjeny v rámci žádného předmětu (1.1.3, 1.3.1, 4.11), dostáváme skupinu atributů tvořících základ slabé stránky rozvoje profesních kompetencí.

Tabulka 76 – Atributy kompetencí s hodnocením vyšším než Q3 (JU); zdroj: vlastní

atribut		hodnocení rozvoje kompetencí	hodnocení přínosu výuky	nárůst hodnocení rozvoje	počet předmětů sytících daný atribut
2.2	umí využít Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání při tvorbě vlastních projektů	4,74	3,92	2,18	9
7.7	má potřebu dalšího vzdělávání a sebevzdělávání	4,70		0,40	0
3.3	dovede realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti	4,57	4,43	1,19	4
7.5	je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty (ředitel, rodiče, inspekce)	4,43	3,17	0,33	3
3.7	má znalosti o právech dítěte a respektuji je ve své pedagogické práci	4,39		0,98	0
5.3	dovede působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi	4,35	3,55	0,54	4
7.4	má osobnostní předpoklady pro spolupráci s kolegy a pracovníky školy	4,35	4,32	0,23	4
7.8	je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí a změny vzdělávacích podmínek a reagovat na ně ve své pedagogické práci	4,35	4,41	0,95	2
2.3	umí samostatně projektovat výchovné a vzdělávací činnosti a provádět je	4,32	3,71	1,30	13
5.6	ovládá prostředky pedagogické komunikace	4,26	4,12	1,32	6
6.4	dovede organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí	4,26		0,55	0
3.4	umí užít explorační činnosti (zkoumání, vlastní zkušenost dítěte) a hru v rámci vzdělávacích činností	4,22	4,05	0,99	2

Druhou skupinu tvoří atributy (4.6, 4.7, 4.8), které mají vysoce nebo nadprůměrně hodnocen přínos výuky, ale malý nárůst hodnocení rozvoje kompetencí. Mohou poukazovat na to, že cíle sytící daný atribut jsou sice deklarovány, nikoli však naplňovány.

Třetí skupinu tvoří atributy s vysokým nebo nadprůměrným hodnocením výuky i vysokým nárůstem hodnocení. Nízké hodnocení rozvoje kompetencí na konci studia je dáno nízkou startovní pozicí na počátku studia.

Tabulka 77 – Atributy kompetencí s hodnocením nižším než Q1 (JU); zdroj: vlastní

atribut		hodnocení rozvoje kompetencí	hodnocení přínosu výuky	nárůst hodnocení rozvoje	počet předmětů sytících daný atribut
1.3.1	klavír	2,3		0,1	0
1.1.5	má osvojeny znalosti z oblastí: vlastivědná	2,6	1,1	-0,6	1
1.1.3	má osvojeny znalosti z oblastí: matematická	2,9		0,3	0
1.1.4	má osvojeny znalosti z oblastí: přírodovědná	3,1	3,3	0,0	1
4.6	je schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobit jim výběr prostředků výchovy (formy, metody,...)	3,2	3,8	0,3	3
4.7	umí plánovat a provádět individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami	3,2	4,2	0,7	9
4.1	dovede provést pedagogickou diagnostiku předškolního dítěte	3,2	3,7	1,1	5
4.4	umí zaujmout odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte	3,2	4,4	1,1	3
4.9	je schopný/schopná rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí tak u dospělých a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkují	3,3	3,1	0,3	4
4.12	umí poskytnout radu rodičům a navrhnout konkrétní opatření	3,3	3,0	0,8	1
4.8	umí provádět evaluační činnosti - sledovat a posuzovat účinnost vzdělávacího programu, kontrolovat a hodnotit výsledky své práce, sledovat a hodnotit individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení	3,4	3,7	0,5	9
7.1	má znalosti v oblasti filosofické, kulturní, politické, právní a ekonomické a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí	3,4	2,5	0,5	6
4.11	ovládá množství hodnotících prostředků pro předškolní věk	3,41		0,67	0
1.1.2	má osvojeny znalosti z oblastí: literární	3,52	2,34	0,12	4

Z hlediska oborového se jako problematická jeví celá oblast výchov a nauk. Druhou problematickou oblastí je speciální pedagogika, respektive vzdělávání dětí se speciálními potřebami. Očekávaná nízká startovní pozice není podnětem k vysokému nárůstu rozvoje i

přes vysoké hodnocení přínosu souvisejících předmětů. Třetí problematickou oblastí je pedagogická diagnostika.

Učitelé praxe hodnotili kompetence studentů výše. Většina atributů byla hodnocena nadprůměrně, jak ukazuje Tabulka 78. Ta přináší i porovnání se sebehodnocením studentů.

Tabulka 78 – Porovnání četnosti úrovně hodnocení učitelů praxe a sebehodnocení studentů (JU); zdroj: vlastní

učitelé praxe			studenti		
hodnocení	n	n%	hodnocení	n	n%
0	5	1%	0	11	1%
1	3	0%	1	19	2%
2	5	1%	2	70	8%
3	62	8%	3	195	23%
4	136	17%	4	310	37%
5	503	64%	5	239	28%
N	257	33%	N	0	0

Hodnocení bylo u všech kompetencí vyrovnané. Mezi nejlépe hodnocené atributy patřila schopnost využít RVP PV při tvorbě vlastních projektů a dovednost realizovat individuální a skupinové činnosti. Mezi nejhůře hodnocené atributy patřila dovednost hrát na klavír nebo jiný hudební nástroj a schopnost poskytnout radu rodičům a navrhnout konkrétní opatření.

6.3.3 Shrnutí a analýza zjištěných dat

Očekávání a jejich naplnění

Očekávání, která napsali respondenti na počátku studia a ta, která napsali na konci studia, se částečně překrývala. A to u jednotlivců i celkového vyhodnocení četností.

Z pohledu kvantitativního považovalo třináct respondentů (68%) svá očekávání za částečně naplněná, pět respondentů (26%) za naplněná a jeden respondent (5%) za nenaplněná.

T: Jaká jste měli očekávání před tím studiem?

J30: Větší, než se naplnila. Ale na druhou stranu zase nelituju, že jsem tady byla.

J24: Mně to bavilo.

J30: Víc jsme probrali vzdělávací program než na střední a lépe. Práce taková odbornější, než na střední. Tam to bylo víc o praxi. Takže v určitých směrech nás to obohatilo, ale ty očekávání to nesplnilo.

J2: Protože v tom programu bylo napsaný, že co se bude dělat, se dozvíme až během přijímacího řízení a mně to přišlo zajímavý, to je dobrý budeme vařit z vody. Měla jsem představu, že to bude zajímavý a nebude to jenom biflování. To se relativně splnilo. Kdo chce tak dostane.

Tabulka 79 – Přehled četností při zpětné reflexi očekávání studentů od studia oboru (JU); zdroj: vlastní

Jaká jste měl/-a očekávání od studia oboru Učitelství pro MŠ?	celkem		z toho absolventi SPgŠ	
	n	n%	n	n%
celkem	19	100%	7	100%
získání praktických dovedností pro práci v MŠ	6	32%	2	29%
prohloubení mých znalostí, naučit se něco nového; navázání na studium SPgŠ	6	32%	6	86%
příprava na profesi učitele MŠ, být schopná učit	3	16%	2	29%
získání informací a teoretických znalostí k dané problematice	3	16%	1	14%
rozvoj osobnosti	2	11%	1	14%
více praxe,	2	11%	0	0%
těžší studium	2	11%	0	0%
více potřebných kurzů	2	11%	0	0%

Očekávání jsou zaměřena především na navázání na studium a prohloubení znalostí z předchozího studia u absolventů SPgŠ a rozvoj dovedností pro práci v MŠ.

J11: Že prohloubím dosavadní vzdělání, které jsem získala na SPgŠ ve Znojmě.

J30: Ale ze začátku, třeba když do toho prváku jsem vstupovala, tak jsem si říkala dramka, jo to tady bude na jiný úrovni, vysoká škola že jo. Hudebka na jiné úrovni, tady se v tom zdokonalím. A vůbec. Výtvarka, hudebka, dramka to tady vůbec. To nemělo kvalitu žádnou.

Vliv kurikula na rozvoj profesních kompetencí

Při posuzování vlivu kurikula na rozvoj profesních kompetencí potřeba brát na zřetel, že rozsah jednotlivých kompetencí i jednotlivých atributů není stejný. Výsledné porovnání vstupu a výstupu je proto nutno brát pouze jako podklad pro další úvahy. Přehled těchto vstupů a výstupů z pohledu kompetencí je uveden v tabulce (Tabulka 80).

Sycení **kompetence předmětové** ať z pohledu kreditů disciplín spadajících do dané kompetence nebo z počtu předmětů, které mají výstupy vzdělávání naplňující atributy, je malé. To koreluje s nejnižším nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí i s nejnižším konečným hodnocením rozvoje kompetencí.

Nízké nebo nulové sycení většiny atributů koreluje s jejich nízkým nárůstem hodnocení. Naopak dostatečné sycení atributu osvojení literárních znalostí s nízkým nárůstem nekoreluje.

Tabulka 80 – Porovnání vstupů a výstupů u jednotlivých kompetencí (JU); zdroj: vlastní

	sycení kompetencí %kreditů	počet sytících předmětů	nárůst průměru hodnocení	hodnocení rozvoje na konci studia
Kompetence předmětová	9%	10-16	- 0,02	3,41
Kompetence didaktická a psychodidaktická	28-33%	23-28	1,43	4,23
Kompetence pedagogická	28-35%	23-27	0,93	4,14
Kompetence diagnostická a intervenční	18-34%	13-21	0,67	3,53
Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	12%	17-20	0,75	4,08
Kompetence manažerská a normativní	10-19%	3-10	1,19	4,12
Kompetence profesně a osobnostně kultivující	14-17%	18-19	0,57	4,20

Kompetence didaktická a psychodidaktická má vysoké sycení, které koreluje s nejvyšším nárůstem v hodnocení i s nejvyšším konečným hodnocením rozvoje kompetencí. Dostatečně jsou syceny všechny atributy, což koreluje s jejich vysokým nárůstem hodnocení.

Pedagogická kompetence je sycena srovnatelně s kompetencí didaktickou a psychodidaktickou. Sycení koreluje s vysokým nárůstem a především s vysokým konečným hodnocením rozvoje kompetencí.

Nulová míra sycení atributu znalostí o právech dítěte nekoresponduje s vysokým nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí. Naopak nízká míra atributu podpory rozvoje individuálních talentových dispozic koreluje s nízkým nárůstem hodnocení i nižším konečným hodnocením rozvoje v rámci kompetence.

Kompetence diagnostická a intervenční je ve vztahu vlivu sycení atributů na hodnocení rozvoje kompetencí problematická. Míra sycení nekoreluje s nárůstem hodnocení ani s konečným hodnocením kompetence.

Dostatečné sycení atributu schopnosti provést pedagogickou diagnostiku předškolního dítěte koreluje s nejvyšším nárůstem v rámci kompetence. Nízká míra sycení atributů dovednost posouzení sociálních vztahů a dovednost posoudit zdravotní stav a reagovat na něj koreluje s nízkým nárůstem hodnocení rozvoje v rámci této kompetence.

Sycení atributů schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy a znalost jejich prevence a schopnost identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení nekoreluje s nárůstem hodnocení rozvoje profesních kompetencí.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní má syceny všechny atributy a míra sycení koresponduje s konečným hodnocením rozvoje kompetencí. Zřetelné je zaměření na komunikaci a socializaci dítěte.

Vysoké sycení atributů ovládání prostředků pedagogické komunikace a dovednost uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a partnery koreluje s nárůstem hodnocení rozvoje v rámci této kompetence. Nízké sycení atributu dovednost zajistit bezpečnost dětí koreluje s nízkým nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí.

Vysoké sycení atributu působení na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů nekoreluje s nízkým nárůstem rozvoje hodnocení kompetencí. Nízký nárůst je však dán vysokým hodnocením na počátku studia.

Kompetence manažerská a normativní je v základu sycena minimálně. v případě specializace Školský management je sycení z pohledu kreditů vyšší, z pohledu počtu předmětů stále nejmenší. To příliš nekoresponduje s vysokým nárůstem hodnocení i s vysokým konečným hodnocením rozvoje kompetencí. Nicméně to může poukazovat na kvalitu předmětů sytících tuto kompetenci.

Dle kurikula nulové sycení atributu dovednosti organizovat školní a mimoškolní akce koreluje s nejmenším nárůstem hodnocení rozvoje v rámci této kompetence.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující je s výjimkou atributu potřeby dalšího vzdělávání a sebevzdělávání sycena dostatečně. To nekoreluje s nárůstem hodnocení, ale

koreluje s konečným hodnocením rozvoje kompetencí. to je dáno nejvyšším hodnocením kompetence na počátku studia.

Dostatečná míra sycení u atributů osobnostních předpokladů a vlastností, schopnosti sebereflexe a argumentace tak nekoreluje s nízkým nárůstem hodnocení v rámci této kompetence.

Silné stránky kurikula a přínos studia

Z analýzy studijního plánu se jeví být silnou stránkou didaktická a psychodidaktická kompetence. To dokládá skutečnost, že všechny atributy kompetence didaktické a psychodidaktické spadají do nejvyššího kvartilu nárůstu hodnocení rozvoje profesních kompetencí. Především práce s RVP PV, plánování a tvorba vzdělávacích dokumentů, která je v dotazníku hodnocení studia nejčastěji uvedena mezi oblastmi, ve kterých se respondenti cítí být dobře připraveni.

J30: ...na vysoké bylo přínosné seznámení s moderními postupy ve školské praxi a tvorbou ŠVP a TVP.

J30: ... víc probrali vzdělávací program než na střední a lepší práce, taková odbornější než na střední.

J2: Myslím, že ten rámcák je dobrej.

T: Slyšeli jsme rámcák, myšleno jako jeho chápání nebo plánování?

J2: Celkově, chápání.

Druhou silnou stránkou je kompetence pedagogická. Polovina jejích atributů se nachází v nejvyšším kvartilu nárůstu hodnocení nebo hodnocení rozvoje kompetencí. Jedná se především o orientaci v souvislostech výchovy coby teoretické a postojové části kompetence a realizace vzdělávacích činností, her a explorační coby praktické části kompetence. Během ohniskové skupiny někteří označili tuto oblast za největší pokrok během studia.

J8: V práci s dětmi a organizaci času a činností.

J2: Že se člověk nebojí přijít do té třídy, kde je těch šestadvacet dětí a být tam prostě. Je si jistější.

J8: I jako propojovat ty jednotlivý činnosti. Třeba v prváku jsem si nedávala tak náročný bloky. Ted' už se cítím, že to jde.

Třetí silnou stránkou je kompetence manažerská a normativní. Všechny její atributy se nachází v nejvyšším kvartilu nárůstu hodnocení nebo hodnocení rozvoje kompetencí. V dotazníku hodnocení přínosu studia ji uvádí pětina respondentů. To může souviset jednak se specializací zaměřenou na školský management, jednak s velkým důrazem na pedagogické praxe, které tak přináší související zkušenosti a znalosti.

Čtvrtou silnou stránkou kurikula je rozvoj respektující komunikace s dětmi a partnerského přístupu v souvislosti s filosofií kurikula. To potvrzuje vysoký nárůst hodnocení rozvoje kompetencí a uvedení této oblasti 37% respondentů v dotazníku hodnocení studia.

J30: Ty diskuze o těch různých alternativách, volná hra, prosociální učení, efektivní komunikace, tak to bylo zase docela zajímavý.

J9: Během komunikace jsme se učili s dětmi přímo, jak se k nim chovat a na co se jich ptát. Ale nevím, jestli to takhle bude fungovat efektivní komunikace a tyhle věci. Jsem zvědavá.

T: A tam se cítíte dobře připravená.

J9: Vím teoreticky, jak to dělat. Jak se chovat k dětem, jak k nim přistupovat, jak řešit problémy, ale jestli to zvládnu?

J24: Ještě ty hodnoty, postoje.

J2: Taky nějaký optimismus k tomu dítěti a ke vzdělávání. Někaký nový volnější pohled nebo přístup.

Slabé stránky kurikula a nedostatky studia

První slabou stránkou kurikula či spíše nedostatkem studia je rozvoj předmětové kompetence. Díky koncepci studia je málo sycena. Všechny atributy této kompetence jsou v prvním kvartilu nárůstu hodnocení nebo konečného hodnocení rozvoje kompetencí. Výtvarná výchova, hudební výchova a hra na hudební nástroj jsou uváděny v dotazníku hodnocení studia mezi oblastmi, kde se respondenti necítí být dostatečně připraveni. I v případě specializace není rozsah takový, aby rozvinul ty studenty, kteří mají nízkou startovní pozici díky absenci rozvoje v rámci studia na střední pedagogické škole nebo zájmových činnostech. Je samozřejmě otázkou do diskuse, zda by tyto především dovednosti

neměl mít student již na vstupu do studia či zda by si je neměl rozvíjet mimo studium na vysoké škole.

T: A obráceně, v čem se necítím dobře připraven?

J31: Já si myslím, že třeba u těch výchov, že jsme to vzali všechno tak jakoby hopem. Třeba tělesnou výchovu. Tu jsme měli snad dvakrát nebo třikrát. To si člověk pak dostudoval sám. Ale třeba někdo, kdo si to nedostudoval nebo si řekl, že to nějak zvládne, tak ten v tom bude mít problém.

J2: Já to mám v tělocviku. Tak jako udělej teď dvacet minut tělovýchovnou chvíli a ať má všechny tyhle prvky, tak to asi neudělám. Jako připravím se na to nějak ale...

J24: Ta propojenost s tou hudebkou, tam prostě vůbec nebyla. Nedělali jsme nějakou třeba hudební tělovýchovnou chvíli a nikdo neukázal. Já jsem se strašně těšila, že se dozvím hudební metody, který mně jednou paní učitelka ukazovala v praxi a já jsem na to koukala. Já půjdu na vejšku, tak to se tam budu učit, to bude skvělý. Nebylo tam nic a nevím dál o tom nic. Takže nic, nové metody prostě. Ve výtvarce jsem měla větší zásobník výtvarných technik ze střední než tady co jsme se učili. A co třeba vývoj dítěte ve výtvarce, to jsme pořádně neprobrali, měli jsme tak jenom cik cak.

J2: Ale to jde o diagnostiku a ne samotnou výtvarku jako výtvarku.

J24: Mohlo to být víc do hloubky.

Druhou slabou stránkou je rozvoj diagnostické a intervenční kompetence. Přestože je tato kompetence sycena dostatečně, zejména u specializace na speciální pedagogiku, jsou dvě třetiny jejích atributů v prvním kvartilu hodnocení rozvoje kompetencí. Jako problematické se jeví oblasti pedagogické diagnostiky, práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a evaluace. V dotazníku hodnocení se v tomto smyslu u respondentů objevuje diagnostika a speciální pedagogika. Ta se objevuje i mezi oblastmi, ve kterých se respondenti cítí být dobře připraveni. Je to dáno výběrem specializace, přičemž základ pro nespecialisty se jeví jako nedostačující.

J2: Ale v té diagnostice, v té nejsme dobrý. V té jsme úplně ...

J24: Tak to základní víme, protože my ani nemůžeme jakoby provádět. Ale poznáš...

J2: Poznáš, ale není to proto, že bychom se to naučili tady.

Zajímavý podnět dalo dotazníkové šetření hodnocení studia. Čtvrtina respondentů vidí oblast své nepřipravenosti ve schopnosti poskytnout první pomoc. Toto rozhodně stojí za zvážení i napříč fakultami, neboť kurz první pomoci neměla ve svém kurikulu ani jedna z nich.

Další slabou stránkou je absence oblasti matematické pregramotnosti. Studenti tak s touto důležitou a velmi specifickou oblastí rozvoje předškolního dítěte nejsou vůbec seznamováni.

Jako jednu ze slabých stránek kurikula uvádějí vzdělavatelé také chybějící základ teoretických disciplín. V kontextu chystaných změn v kurikulu v rámci nové akreditace.

Obdobně vnímají problematiku specializací, kdy sami zjišťují, že studentům jedné specializace chybí oblasti z druhých dvou specializací. Zde je možný problém v absenci dostatečného základu ve všech oblastech pro všechny studenty napříč specializacemi.

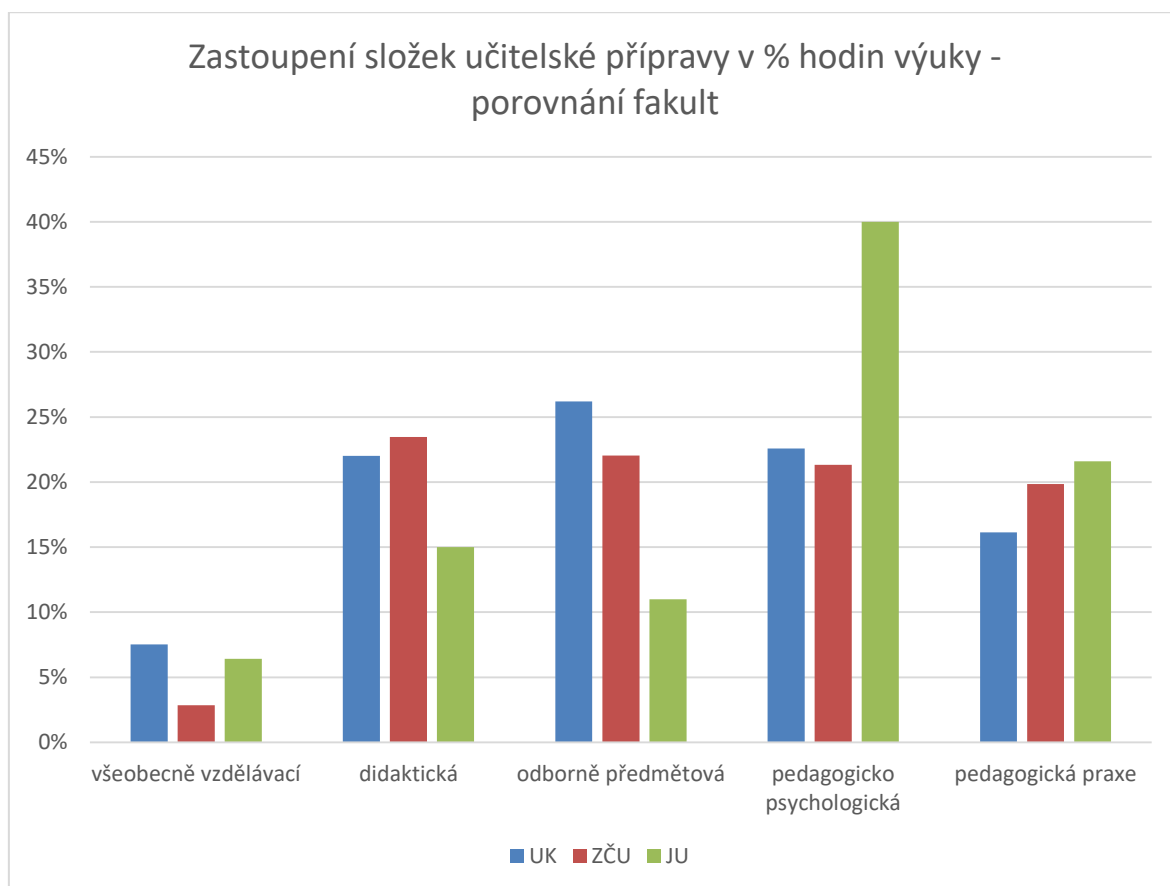
6.4 Analýza a diskuse v porovnání fakult

6.4.1 Kurikulum v porovnání fakult

Z hlediska zastoupení složek učitelské přípravy (Graf 19) jsou výsledky analýzy očekávané. PedF UK v Praze a FPE ZČU v Plzni mají podobný profil vycházející z požadavků akreditační komise a obecné představě o poměru složek učitelské přípravy. Poněkud v kontrastu je profil PF JU v Českých Budějovicích, kde výrazně převažuje složka pedagogicko-psychologická a málo jsou zastoupeny složky odborně předmětová a předmětově didaktická.

Zajímavým a poněkud zkreslujícím faktorem jsou celkové počty týdenních hodin výuky. Výrazně vyšší je tento počet u PedF UK v Praze, kde je povinná výuka rozvrhována dle specializace do 163 – 170 týdenních hodin. U PF JU v Českých Budějovicích se jedná o 132 hodin a u FPE ZČU v Plzni o 126 hodin. Rozsah výuky v Praze se tak jeví jako předimenzovaný.

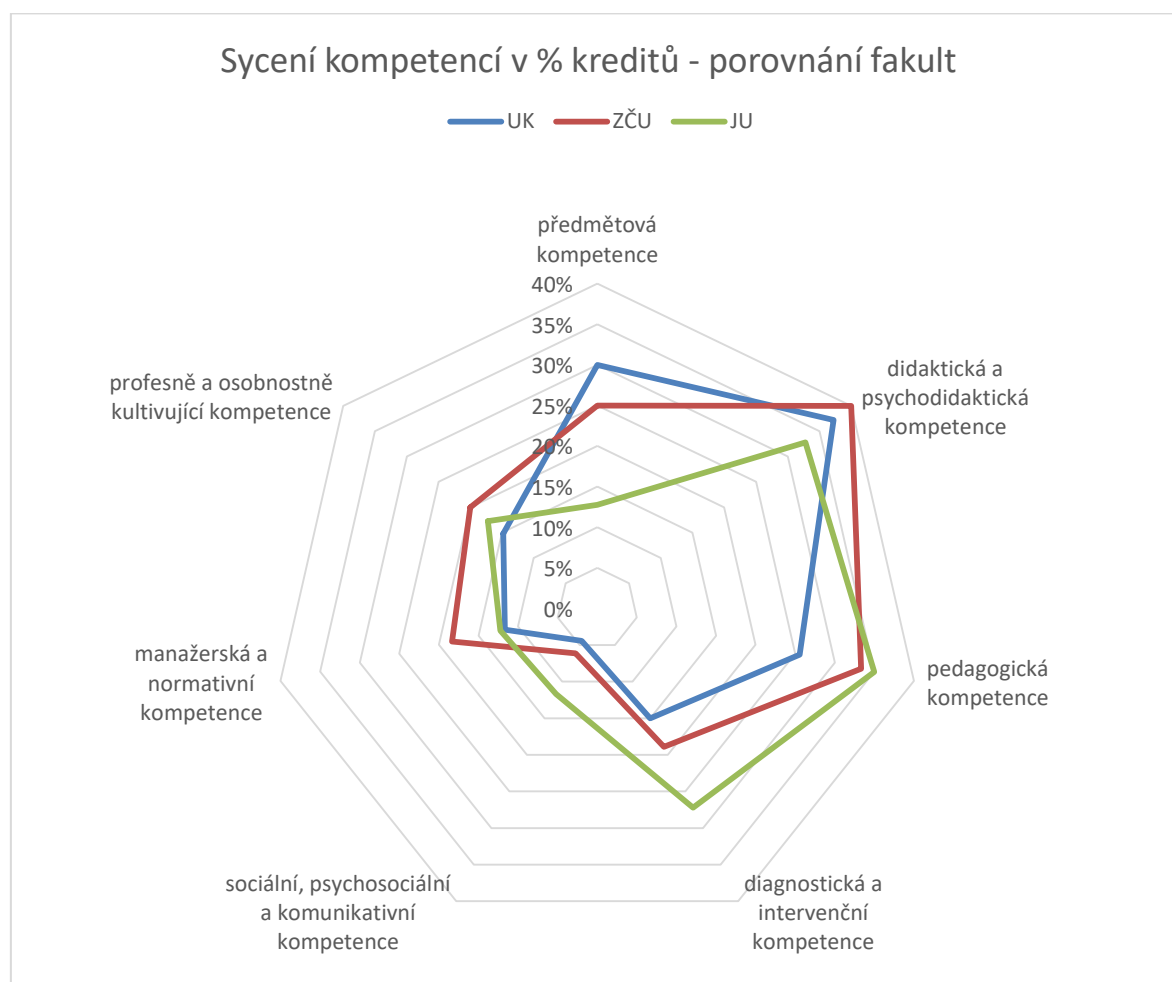
Graf 19 – Zastoupení složek učitelské přípravy v % hodin výuky – porovnání fakult; zdroj: vlastní



Z hlediska syčení profesních kompetencí jsou rozdíly v koncepci kurikula patrné v paprskovitém grafu (Graf 20). Jak již bylo napsáno výše u analýzy jednotlivých fakult, vzhledem k rozdílnému rozsahu jednotlivých kompetencí nelze očekávat rovnoměrné procentuální syčení. Graf však velmi dobře ilustruje rozdíly v zaměření a prioritách kurikul fakult.

Je tak viditelné, že zmíněné silné a slabé stránky často korespondují v takto obecné rovině se syčením kompetencí. Tedy předmětová a didaktická a psychodidaktická kompetence coby silné stránky a některé oblasti diagnostické a intervenční kompetence jako slabé stránky kurikula na PedF UK. U kurikula FPE ZČU takto koresponduje didaktická a psychodidaktická kompetence jako silná stránka kurikul a oblast komunikace coby slabá stránka kurikula. U kurikula PF JU korespondují didaktická a psychodidaktická kompetence a pedagogická kompetence jako silné stránky kurikula a předmětová kompetence jako slabá stránka kurikula.

Graf 20 – Syčení kompetencí v % kreditů – porovnání fakult; zdroj: vlastní



V konkrétnější rovině sycení jednotlivých atributů kompetencí se nepotvrdil statisticky významný vliv počtu předmětů podílejících se na sycení daného atributu na nárůst hodnocení rozvoje kompetencí studenty.

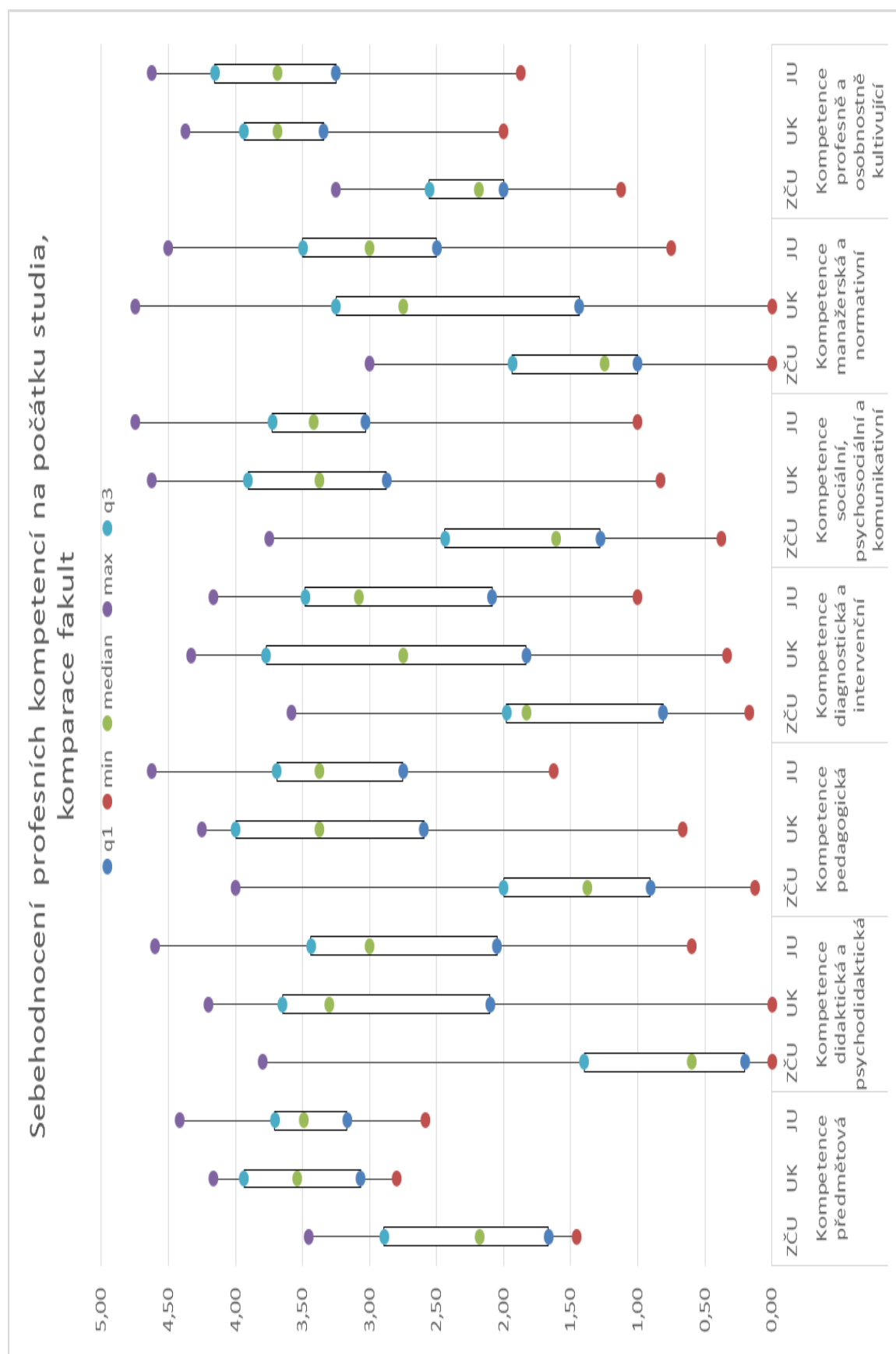
6.4.2 Studenti na vstupu v porovnání fakult

Studenti se hodnotili několik týdnů po zahájení svého studia. Studium tedy na jejich hodnocení nemohlo mít vliv. Vliv tak měly předchozí zkušenosti vzdělávací a zájmové. O vlivu sebepojetí bude psáno v kapitole týkající se studenta na konci studia. Zajímavým úkazem v rámci vzorku respondentů tak byla skupina respondentů z FPE ZČU v Plzni, jejíž hodnocení bylo výrazně nižší než u skupin z druhých dvou fakult.

Vzhledem k minimálnímu zastoupení absolventů střední pedagogické školy by se dalo předpokládat, že se bude jednat o tento zásadní vliv. Hodnocení však bylo výrazně nižší i vůči hodnocení absolventů jiných středních škol na zbývajících dvou fakultách. Zároveň nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v sebepojetí těchto dvou skupin. Jako vysvětlení se tak nabízí způsob, jakým byly jednotlivé skupiny respondentů vybrány. Tedy vliv přijímacího řízení na složení daných skupin a následně jejich sebehodnocení. V Plzni bylo přijímací řízení realizováno pouze formou SCIO testu, tedy testu obecných studijních předpokladů. V Praze prošli respondenti sítí talentových zkoušek z hudební, tělesné a výtvarné výchovy a pohovorem zjišťujícím jejich předpoklady a motivaci k oboru. V Českých Budějovicích respondenti museli projít psychologickým testem a talentovými zkouškami zaměřenými na předpoklady k profesi. Je tedy zřejmé, že výběr byl na fakultách v Praze a Českých Budějovicích jednak výrazně pečlivější, jednak výrazněji zaměřený na předpoklady pro studium oboru a budoucí profesi.

Graf 21 přehledně ukazuje rozdíly mezi skupinami respondentů jednotlivých fakult. Zřetelné je nižší hodnocení respondentů ze FPE ZČU a zároveň menší rozptyl jejich hodnocení u většiny kompetencí oproti respondentům z PedF UK a PF JU. Také je vidět obdobné hodnocení respondentů z PedF UK a PF JU.

Graf 21 – Sebehodnocení profesních kompetencí na počátku studia – porovnání fakult; zdroj: vlastní



Vliv zájmových aktivit na sebehodnocení na vstupu do studia

U historie předchozích aktivit studentů se dá předpokládat, že ovlivňuje úroveň profesních kompetencí a tím i jejich hodnocení v rámci sebehodnocení studenty.

Nějakou pedagogickou zkušenost s malými dětmi mělo 71% respondentů. Přičemž 50% mělo zkušenost v rámci předchozí pedagogické praxe, 25% respondentů již někdy pečovalo nebo se staralo o předškolní děti, 18% vedlo zájmové aktivity dětí, 6% již někdy krátce pracovalo v mateřské škole.

Nicméně u žádné z těchto aktivit nebyl prokázán vliv na hodnocení rozvoje profesních kompetencí. Vliv byl testován u pedagogické kompetence a jejích atributů pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát.

Z ostatních zájmových aktivit jsou nejvíce zastoupeny aktivity muzické a aktivity výchov. Ve své historii je má zastoupeno 100% respondentů, 94% respondentů dvě a více z těchto oblastí. Největší zastoupení měl sport (75%), výtvarná výchova (59%), hra na jiný hudební nástroj než klavír (53%), hudební výchova (50%) a hra na klavír (37%). Během studia střední školy pak měl největší zastoupení sport (54%), hudební výchova (31%), výtvarná výchova (16%), klavír (19%), další nástroj (18%) a dramatická výchova (13%).

Předchozí zkušenosti byla rovněž testována testem významnosti chí-kvadrát vzhledem k atributům shodné výchovy předmětové kompetence. Byl prokázán vliv předchozí zkušenosti s hudební výchovou nebo hrou na hudební nástroj na hodnocení atributu „mám teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v hudební výchově“ na hladině významnosti 0,001. Dále byl prokázán vliv předchozí zkušenosti s hrou na hudební nástroj na hodnocení atributu „dovednost hry na klavír“ na hladině významnosti 0,001. Byl rovněž prokázán vliv předchozí zkušenosti s výtvarnou výchovou na hodnocení atributu „mám teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti ve výtvarné výchově“ na hladině významnosti 0,01. Dále byl prokázán vliv předchozí zkušenosti s výtvarnou výchovou a pracovní výchovou na hodnocení atributu „mám teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v pracovní výchově“ na hladině významnosti 0,01.

Nebyl prokázán vliv předchozí zkušenosti s tělesnou výchovou či sportem na hodnocení atributu „mám teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v tělesné výchově“.

U dalších kompetencí nebyla patrná souvislost předchozích zkušeností s obsahem atributů kompetencí a nebyly tak testovány.

Je patrná důležitost zkušeností především z múzických oblastí, které vyžadují určitou míru talentu a rozvoj dovedností, který je zpravidla dlouhodobý na rozdíl od oblastí zahrnující především složku znalostní.

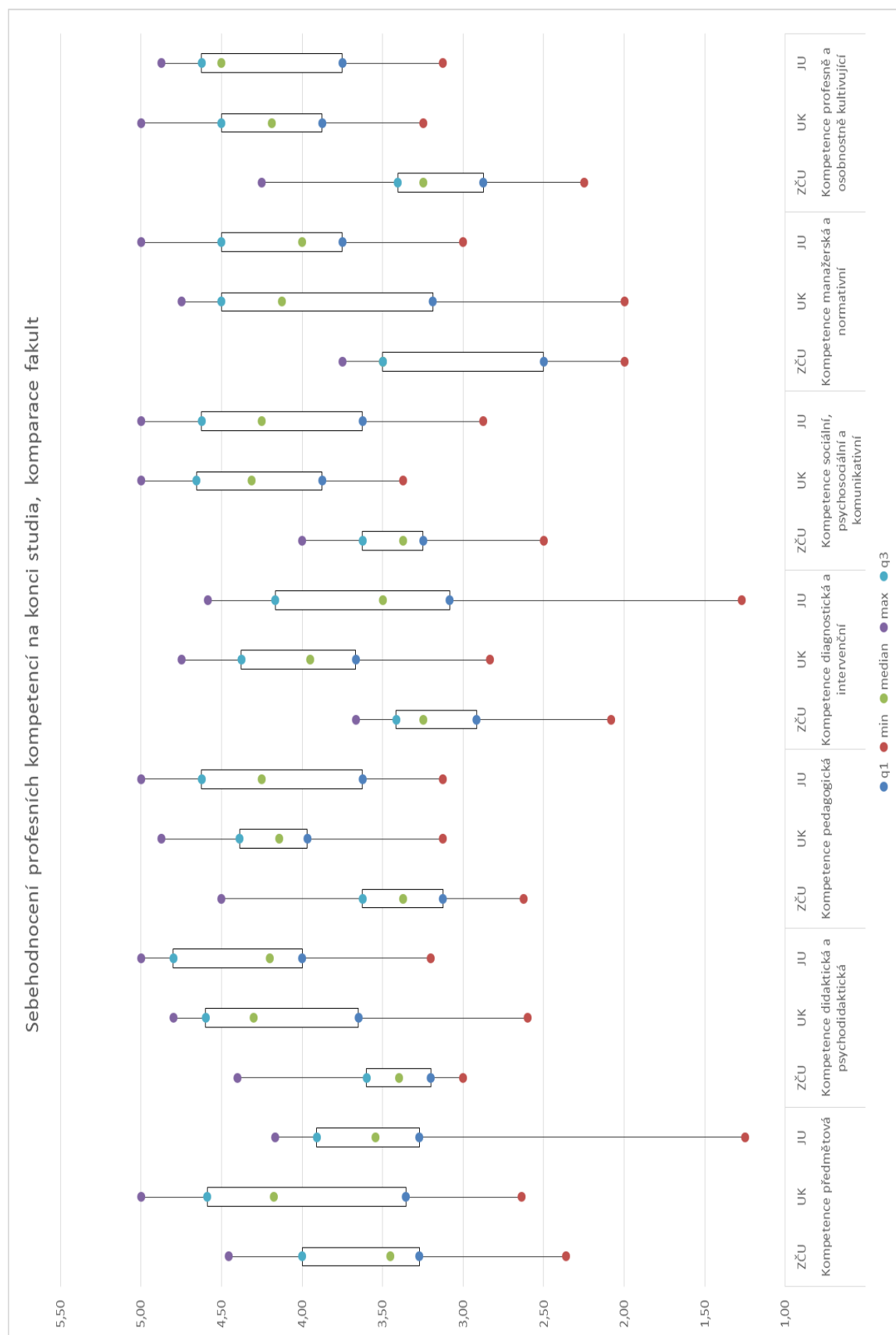
Z pohledu vlivu na hodnocení bylo jako předchozí zkušenost bráno studium na střední pedagogické škole. I tato zkušenost byla testována pomocí testu významnosti chí-kvadrát pro jednotlivé kompetence. Byl prokázán vliv absolvování střední pedagogické školy na hodnocení předmětové kompetence, didaktické a psychodidaktické kompetence, pedagogické kompetence a diagnostické a intervenční kompetence na hladině významnosti 0,001. Dále byl prokázán vliv na hodnocení sociální, psychosociální a komunikativní kompetence, manažerské a normativní kompetence a profesně a osobnostně kultivující kompetence na hladině významnosti 0,01.

Z důvodu výrazně nižšího hodnocení respondentů z FPE ZČU byl test významnosti proveden i v rámci skupiny respondentů pouze z PedF UK a PF JU. Tedy pro situaci, kdy prošli respondenti výběrem zaměřeným na profesi učitelky mateřské školy. V tomto případě byl prokázán vliv absolvovaného studia na střední pedagogické škole na hodnocení didaktické a psychodidaktické kompetence a diagnostické a intervenční kompetence na hladině významnosti 0,001. Dále byl potvrzen vliv na hodnocení pedagogické kompetence na hladině významnosti 0,01 a vliv na hodnocení předmětové kompetence na hladině významnosti 0,05. Nebyl prokázán vliv na hodnocení sociální, psychosociální a komunikativní kompetence, manažerské a normativní kompetence a profesně a osobnostně rozvíjející kompetence.

6.4.3 Studenti na konci studia v porovnání fakult

Rozdíly v sebehodnocení studentů na konci studia ukazuje přehledně kvartilový graf (Graf 22). Stále je patrný velký rozdíl mezi hodnocením respondentů z FPE ZČU a respondenty z PedF UK a PF JU. Je také vidět výrazný propad předmětové kompetence mezi PedF UK a PF JU.

Graf 22 – Sebehodnocení profesních kompetencí na konci studia – porovnání fakult; zdroj: vlastní



Z hlediska porovnání absolventů střední pedagogické školy a absolventů ostatních středních škol je možné říci, že nebyl prokázán statisticky významný vliv typu absolvované střední školy na hodnocení rozvoje profesních kompetencí na konci studia. Test významnosti byl počítán obdobně jako při hodnocení na začátku studia pro všechny kompetence při rozdělení hodnocení na 0 – 2,9 a 3,0 – 5,00 a dále při rozdělení hodnocení na 0 – 3,99 a 4,00 – 5,00. Je tedy možné říci, že studium oboru na vysoké škole smazalo rozdíly v hodnocení rozvoje kompetencí dané předchozí rozdílnou vzdělávací zkušeností.

Na závěr studia bylo provedeno kontrolní hodnocení rozvoje profesních kompetencí s odstupem mezi hodnoceními z důvodu hodnocení validity sebehodnocení. Byl použit párový test, který měří, zda jsou mezi výsledky těchto dvou měření statisticky významné rozdíly (Chrásková, 2007). Zvolená hladina významnosti byla 0,01. Pro skupinu všech respondentů byla vypočítána hodnota testového kritéria větší než hodnota kritická. Pro skupinu respondentů z PedF UK a PF JU byla vypočítána hodnota testového kritéria nižší než hodnota kritická a tak je možné u této skupiny potvrdit, že mezi výsledky obou měření není rozdíl. Po zpětné reflexi záznamů z výzkumného šetření byly dohledány poznámky potvrzující nestejně podmínky při zadávání konečného a kontrolního hodnocení na FPE ZČU.

Z důvodu ověření vlivu míry sebepojetí na sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí byl dále vyžít dotazník obecné vlastní efektivity. Následně byl proveden test nezávislosti chí-kvadrát. V rámci standardizovaného rozložení míry sebepojetí nebyl zjištěn statisticky významný vliv na hodnocení rozvoje profesních kompetencí.

6.4.4 Vstup do profese

S šetřením dalo na konci studia souhlas 39 respondentů původního šetření a poskytli kontaktní emailovou adresu. Na dotazníkové šetření ke vstupu do profese reagovalo a odpovědělo 21 respondentů, všechno ženy. Přehled zastoupení jednotlivých fakult viz Tabulka 81. V návaznosti na dotazníkové šetření byly zrealizovány tři polostrukturované rozhovory pro rozšíření a triangulaci dat dotazníkového šetření.

V dotazníku byla zjišťována studijní a profesní dráha po absolvování studia oboru Učitelství pro mateřské školy (Tabulka 82). Dvě třetiny respondentek ihned po absolvování studia nastoupili profesní dráhu učitelky mateřské školy. Téměř třetina pokračovala ve studiu navazujícího magisterského oboru, přičemž tři respondentky studovaly a pracovaly

jako učitelky zároveň. Tři respondentky z tohoto vzorku pokračovaly studiem v jiném pedagogickém oboru. Jednalo se o obory Speciální pedagogika, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Pedagog volného času.

Tabulka 81 – Zastoupení fakult mezi respondenty; zdroj: vlastní

Fakulta	n	n%
PedF UK	7	33%
FPE ZČU	4	19%
PF JU	10	48%

Do podzimu roku 2015, kdy dotazníkové šetření probíhalo, se příliš nezměnilo. Dvě respondentky v tomto mezidobí dokončily studium navazujícího oboru a staly se učitelkou mateřské školy. I respondentka studující po ukončení studia Učitelství pro MŠ obor Pedagog volného času se stala učitelkou mateřské školy. Respondentka pokračující studiem Učitelství 1. stupně ZŠ se stala učitelkou na 1. stupni ZŠ. Jedna respondentka opustila profesi učitelky MŠ a začala pracovat v domě dětí a mládeže a začala studovat mimo obor předškolní pedagogiky. Po celé sledované období byla jedna respondentka na rodičovské dovolené.

Tabulka 82 – Studijní a profesní dráha po absolvování studia oboru; zdroj: vlastní

Studijní a profesní dráha po ukončení studia.	po studiu		aktuálně	
	n	n%	n	n%
práce v oboru (učitel/ka MŠ)	14	67%	16	76%
studium v navazujícím studiu oboru	6	29%	4	19%
studium mimo obor	3	14%	2	10%
práce mimo obor (ZŠ, DDM)	0	0%	2	10%
rodičovská dovolená	1	5%	1	5%

Připravenost na profesi

Po zkušenosti s nástupem a prací v mateřské škole hodnotilo 16 respondentek, že je studium dobře připravilo na profesi učitelky mateřské školy. Pouze jedna respondentka uvedla, že ji studium na vysoké škole nepřipravilo na profesi. Čtyři respondentky nedovedly posoudit, protože ještě do profese nenastoupili z důvodu pokračujícího studia.

Oblasti, ve kterých se respondentky po střetu s realitou profese cítily být dobře připravené studiem, byly velmi rozmanité a individuální. Nejčastěji uváděly práci s RVP PV (29%), tvorbu vzdělávacích dokumentů (29%) a plánování a přípravu vzdělávacích činností pro děti (19%). Vícečetně byly jmenovány ještě oblasti tělesná výchova, matematická

pregramotnost a jazyková a literární výchova. Respondentky jednotlivě dále jmenovaly šestnáct oblastí napříč všemi kompetencemi učitelky mateřské školy.

Z pohledu profesních kompetencí 52% oblastí spadalo pod kompetenci didaktickou a psychodidaktickou a 26% oblastí pod kompetenci předmětovou. Ostatní kompetence měly zastoupení marginální.

Tabulka 83 – Četnost pozitivně hodnocených oblastí ve vztahu ke kompetencím; zdroj: vlastní

	UK	ZČU	JU	n	n%
kompetence předmětová	1	7	2	10	26%
kompetence didaktická a psychodidaktická	4	7	9	20	52%
kompetence pedagogická			1	1	3%
kompetence diagnostická a intervenční	1		1	2	5%
kompetence sociální, psychosociální a komunikativní			2	2	5%
kompetence manažerská a normativní			2	2	5%
kompetence profesně a osobnostně rozvíjející	1			1	3%

Oblasti, ve kterých se respondentky po střetu s realitou profese necítily být dostatečně připravené studiem, byly ještě více individuální a s výjimkou logopedie, komunikace a výtvarné výchovy byly jednočetné. Jedna respondentka uvedla, že ji studium na vysoké škole nepřipravilo dostatečně na profesi v žádné oblasti.

Z pohledu profesních kompetencí 27% oblastí spadalo pod kompetenci diagnostickou a intervenční, 21% oblastí pod kompetenci didaktickou a psychodidaktickou a stejně tak 21% oblastí pod kompetenci předmětovou.

Tabulka 84 – Četnost negativně hodnocených oblastí ve vztahu ke kompetencím; zdroj: vlastní

	UK	ZČU	JU	n	n%
kompetence předmětová		2	5	7	21%
kompetence didaktická a psychodidaktická	2	3	4	7	21%
kompetence pedagogická		1	1	2	6%
kompetence diagnostická a intervenční	3	4	2	9	27%
kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	1	1	2	4	12%
kompetence manažerská a normativní		1	1	2	6%
kompetence profesně a osobnostně rozvíjející				0	0%

Zjištěná data potvrzují některé silné a slabé stránky studia na jednotlivých fakultách. U PedF UK v Praze se jedná o didaktickou kompetenci jakožto silnou stránku a diagnostickou kompetenci coby slabou stránku. U FPE ZČU v Plzni se rovněž jedná o didaktickou kompetenci jakožto silnou stránku a diagnostickou kompetenci a výtvarnou výchovu coby slabé stránky. U PF JU v Českých Budějovicích se potvrzuje silná stránka plánování a práce s RVP PV a slabá stránka v předmětové a oborově didaktické kompetenci.

Překvapení a problémy

Respondentky byly dotazovány také na to, co je při vstupu do profese učitelky mateřské školy nejvíce překvapilo a co jim dělalo největší problémy. V tomto ohledu lze charakterizovat několik témat.

První z nich je uvědomění si náročnosti této profese. I přes absolvování pedagogických praxí dopadne náročnost této profese až v okamžiku, kdy musí učitelka zvládnout všechno samostatně a uvědomí si svou odpovědnost.

K15: Z praxe v rámci studia byl člověk zvyklý řídit výchovu a vzdělávání pouze po určitý čas. Až po nástupu do práce jsem zjistila, že učitelka musí být v pozoru celý den a neustále mít vše pod kontrolou, řešit konflikty dětí a každodenní situace.

J26: Časově. I když je moje přímá pracovní doba cca 6 hodin, jsem s dětmi déle. K tomu se přidají domácí přípravy k dětem a pak to papírování a diagnostika a další, s čím potřebuje pomoci ředitelka školy.

K4: Mě to právě přišlo docela náročné, psychicky. Že ten čas je šest hodin a člověk si řekne šest hodin, co to je? Normálně je osmihodinová pracovní doba i déle. Ale já jsem byla po těch šesti hodinách unavená, asi hodně psychicky. A to bylo asi vlastně nejvíc, co mě zasáhlo. A uvědomuji si, z čeho to bylo, ta psychická únava. Z toho strachu, že ta zodpovědnost za ty děti je na mně, že se nesmí nic nikomu stát.

Respondentky toto téma vnímali jako překvapení i problém na počátku svého působení. Je to něco, čím si prochází každý začínající učitel. Z hlediska studia zmírnění těchto potíží mohou pomoci praxe s mnohem větším převedením zatížení a odpovědnosti na studenty. Takové praxe ale vyžadují opravdu velmi zkušeného vedoucího učitele.

Druhým tématem je překvapení z množství byrokratické zátěže učitelky mateřské školy. Je tím myšlena tvorba různých dokumentů, vedení záznamů o dětech, administrativní vykazování apod.

J10: Že je praxe zaměřená především na byrokracii. V praxi je hodně papírování, různého vykazování atd., A to, co by mělo být předmětem našeho zájmu především (dítě a jeho potřeby), má omezený prostor.

Z12: Kolik "papírů", dokumentů a záznamů musí učitelka každoročně vyplňovat a že není možné z časových důvodů uskutečnit všechny činnosti, které by člověk chtěl.

J:26 Kolik papírování a formalit pro mě nesmyslných, musíme o dětech vést.

Obdobně se toto téma objevuje mezi problémy, se kterými se začínající učitelka musí vypořádat. Kromě administrativního, obsahuje i problém didaktický a diagnostický.

J10: Neznalost vykazování různých věcí. Například na základě studia jsem nebyla schopná vypracovat kvalitní IVP pro žáka se SVP. Dále neznalost práce s katalogovými listy a jejich obsahem, agenda třídních knih atd.

K6: Na vysoké škole se vůbec neučí veškeré administrativy, které učitelka musí často psát. Většina absolventů tedy vůbec neví, jak má sestavit ŠVP, TVP a podobné dokumenty, které jsou v této práci důležité.

Absolventi vysokoškolské přípravy by měli zvládnout vytvářet třídní vzdělávací program i školní vzdělávací program. Důležitou nadstavbou by pak měla být tvorba individuálního vzdělávacího plánu a sním související odborné činnosti jako je pedagogická diagnostika, práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a evaluace. Některé z těchto kompetencí byly na každé fakultě slabou stránkou kurikula.

Problémy s administrativní agendou vedou k otázce nastavení pedagogických praxí. Jedná se o činnosti, na které nelze teoreticky příliš připravit a je jedinou možností v rámci studia je vyzkoušet si je během pedagogické praxe. Podle výpovědí respondentů se však ani na závěrečné praxi často nedostanou ke komplexnímu vedení třídy, tedy včetně administrativy.

Třetím tématem je přístup rodičů k mateřské škole a k učitelce a komunikace s nimi. V tomto ohledu respondentky zmiňují i věk, jakožto faktor, který v přístupu rodičů hraje velkou roli.

J11: Překvapil mne přístup rodičů. Mnohdy je s nimi těžší vyjít než s dětmi. Byla jsem v kolektivu nejmladší i před rodiči je těžší zastupovat svou roli.

K4: To byla hrozně vtipná situace na začátku, když rodiče viděli, že jejich děti budou mít takhle mladé slečny.

J30: Nezáměřím rodičů o dění v MŠ. Berou ji jako místo, kde děti odloží a vyzvednou, nic víc. Tedy ne všichni.

Z14: Chování některých dětí a rodičů k autoritě učitelky. Co si některé děti bez ostychu a strachu dovolí udělat či říci učitelce pro mě bylo přímo šokující. Postoj rodičů k osobě pedagoga je také velmi zarážející. Bohužel jsem byla několikrát svědkem ostrého konfliktu učitelky a rodiče. Kdy rodič měl v tomto konfliktu velmi navrch.

Komunikace učitelky mateřské školy je velmi náročná, vícedimenzionální. S výjimkou kurikula PF JU však této oblasti není dáván dostatečný prostor. Je také patrné, že dovednost komunikace s rodiči si studenti v rámci pedagogických praxí vyzkouší málokdy. To je u krátkodobých praxí ale relevantní, studenti nejsou sžití s chodem třídy a školy.

Několikrát se také vyskytlo téma nekvalitního uvedení, respektive neuvedení do praxe.

K3: Pokud učitelku nikdo na začátku nevede, neporadí praktické věci z provozu, neorientuje ji v plánech, způsobu vedení administrativy, ale třeba i zápisu do třídních knih.

Z11: Nedostatečně fungující systém "zaučování", vhodný by byl zkušený mentor.

Uvádění do praxe a mentoring jsou pojmy, které jsou dnes více než aktuální. Je to problém, který nelze příliš ovlivnit v rámci kurikula přípravného vzdělávání. Pedagogické fakulty by však měly hrát větší roli v přípravě a vzdělávání budoucích uvádějících učitelů či mentorů.

Posledním problémem je téma, které bylo v rámci otevřeného kódování označeno kódem „proti proudu“. Respondenti tak popisovali situace, kdy se setkali s přístupem nerespektující dítě a jeho potřeby nebo s neochotou kolegů či vedení zkoušet nové věci, kterými chtěli obohatit život školy, či měnit postoje. Zajímavé je také užití nezvyklé formulace odtržení praxe od teorie, ve smyslu nejnovějších poznatků. Často spíše citují absolventi učitelských oborů opak.

K3: Některé přístupy učitelek, přehnaně ochranné. Z čehož vyplývalo omezení volnosti a svobody dítěte. Časový rozvrh na naší mateřské škole. Celkem brzký oběd, který je na úkor zkrácení volné hry a pobytu venku, pokud bychom chtěli s dětmi dělat i nějakou společnou řízenou činnost. Ten by se dal zlepšit. Pravidlo odpočinku dětí po obědě minimálně 1,5 hod., i když to některé děti nepotřebovaly. To byly pro mě omezující oblasti, které jsem nemohla nijak zásadně ovlivnit.

J10: Odrůženost praxe od studijní teorie. Těžko se pracuje na základě nejnovějších poznatků z teorie, když vedení školy jim není příliš přístupné.

J20: Stereotyp v mateřské škole. Neochota vedení a zaměstnanců k novým věcem.

Výhodou vysokoškolské přípravy učitelek mateřských škol by měla být větší osobnostní vyzrálост absolventů oproti čerstvým absolventům středoškolské přípravy díky věku a možnosti zaměřit se na rozvoj odborné argumentace, kooperativních, reflexivních a sebereflexivních kompetencí. Je třeba, nejen v kontextu výše zmiňovaných problémů, zaměřit se na rozvoj osobnosti učitele a učinit z něj silnou stránku vysokoškolské přípravy na profesi.

Pomoc v začátcích

S ohledem na zmiňovaná úskalí začínající učitelky mateřské školy byly respondentky dotazovány na okolnosti, které jim pomohly překonat problémy při vstupu do profese. Více než polovina (57%) respondentek uvedlo, že jim pomohlo absolvované studium oboru na vysoké škole. Osoby, které nejčastěji pomohli v uvádění do profese, byly kolegyně na třídě (43%), ředitelka školy (24%) a uvádějící učitelka (19%). Již méně byla zmiňována pomoc formou hospitace u kolegů, pomoc kolegyně z jiné třídy, konzultace s kolegyněmi z jiných škol a samostudium.

Jako nejlepší kombinace pro překonání problémů souvisejících se vstupem do profese se tak jeví kvalitní pregraduální příprava a zkušená kolegyně nebo uvádějící učitelka na třídě. Takovou kombinaci však uvádí 41% respondentů. Čtyři respondenti (23%) neuvádí žádnou osobu na pracovišti, která by jim pomáhala v uvádění do profese.

6.4.5 Témata vyplývající z výzkumného šetření

Během výzkumného šetření se začala objevovat témata, z výsledků dotazníkového šetření, z analýzy kurikula i z rozhovorů a ohniskových skupin, která se jeví jako zásadní

v přípravném vzdělávání učitelek mateřských škol v kontextu potřeb jejich budoucí profese.

Výběr studentů, přijímací řízení

Jako zcela zásadní téma rezonovala výzkumným šetřením důležitost dobrého výběru studentů oboru. Každá z fakult zapojených do šetření měla v době šetření jiný přístup k výběru svých budoucích studentů. Napříč jednotlivými fakultami však panuje shoda v tom, že nejdůležitějším kritériem výběru u tohoto oboru by měla být osobnost budoucí učitelky či učitele.

Ne že musí umět hrát na piano, ale ty sociální vlastnosti a kompetence, o kterých se předpokládá, že jsou charakteristické pro toto povolání. Tam by ty základy měly být.

...

Podle mého názoru základní kompetence, kterou ale my asi tady na škole můžeme jenom rozvinout nebo nějakým způsobem trochu zkultivovat, je empatie a schopnost vnímat dítě jako plnohodnotného člověka. Je to osobnostní kompetence. Je to o tom, jestli ten člověk k tomu má určitý předpoklad nebo nemá.

...

Někdy se říká, že má pedagogický talent. To je člověk komunikativní, otevřený, příjemný, zřetelně srozumitelně hovořící, schopný i humoru, srdečnosti. Tak to jsou nějaké vlastnosti, s kterými by bylo dobré, kdyby ty studenti přicházeli.

...

Měl by přicházet s chutí to dělat a s úctou k dítěti. Určitě by neměl přicházet s touhou velet a řídit. To je špatné. Ale jak to odhalit, jak na to přijít. To je velmi těžké.

Problémem tedy je, jak tyto rysy osobnosti a předpoklady zjistit. Na PedF UK se jde cestou talentových zkoušek, které by měly nahradit náročné osobnostní testy. PF JU jde právě cestou psychotestů, které se snaží postihnout ty prvky osobnosti, které jsou pro profesi učitelky mateřské školy důležité.

Tady se zase objevuje problém přijímacích zkoušek, které jsou oříškem pro tyto obory. Hledáme cestu, hledáme psychologický test, který by právě označil nebo

odhalil to, jestli je to člověk s úctou anebo člověk který nějakým způsobem má v sobě tu potřebu manipulace.

Ačkoliv na FPE ZČU byli studenti tvořící skupinu respondentů vybráni pomocí SCIO testu, v minulosti i následně probíhali přijímací zkoušky v různých obměnách, včetně kombinace talentových zkoušek a zjišťování osobnosti uchazečů.

U nás kdysi zřetelně přijímačky určovaly dovednosti a dispozice. Jednak tam byly talentové zkoušky, hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova. A osobnostní profil zkoumala osobnostní část přijímaček. K tomu dospěli tady na té fakultě díky Lukavské, že se vyvinula formou workshopu, zkoumání schopnosti komunikace, kooperace, empatie. Potom následovaly léta, kdy se odstoupilo od těchto přijímaček a asi čtyři roky byly SCIO testy. V tom se promítli asi ekonomické souvislosti, ale rozhodně ne nějaká představa profilu absolventa nebo představa, jaký student má přicházet.

Sami studenti, kteří prošli přijímacím řízením přes SCIO testy, na to mají velmi vyhraněný názor. Připouští, že pro řadu lidí to byla šance se na tento obor dostat, ale zároveň vnímají, že to není správná cesta.

Z15: Mě přišli SCIO testy naprosto scestné. Na takový obor dát takové věci.

...

T: Takže někdo to bere jako pozitivum.

Z8: Protože jsem se sem dostal. Ale neříkám, že je to správně.

Z5: Určitě ne. Já musím říct, že pokud tento obor mají dělat lidi, kteří se na to hodí, tak toto je opravdu špatná cesta.

V rámci skupiny pak navrhuji, jaká jiná řešení by byla lepší cestou k výběru vhodných kandidátů na studium.

T: Jak byste si představovali, aby byly ideální přijímačky na tento obor? Co by mělo být tím sítem?

Z8: Talentovky, výtvarka, hudebka, tělák, pracovky.

Z5: Já si to třeba nemyslím.

Z15: Já bych dala mezi tou výtvarkou a pracovkami na výběr, protože přece jen je to v té školce. A ještě bych dělala nějaký pohovor.

Z5: Já bych spíš zjišťovala, jestli ten člověk je vůbec schopný jednat s dětma. Jestli má tyto předpoklady. Protože to si myslím, že je nejdůležitější. Já bych ho klidně hodila někam mezi děti.

T: Ale na ten obor se hlásí několik stovek uchazečů.

Z5: Já vím, ale ono se to jinak nezjistí a já si myslím, že není důležité to, jestli někdo umí vyrobit košíček, ale spíš jestli dokáže jednat s dětmi a s lidmi.

Jako druhou velmi důležitou součástí výběru uchazečů by měl být zájem o obor, zájem stát se učitelem, učitelkou v mateřské škole.

Hlavně aby měl zájem o obor, to je nejdůležitější pro mě osobně. Já si myslím, že se člověk může naučit téměř všechno, pokud chce. Moje zkušenosti potvrzují, že člověk je hudebně, výtvarně vzdělavatelný v každém věku, takže ten zájem je opravdu prvotní. A zájem tím myslím třeba vztah k dětem, že chci prostě se na tom podílet, že to pro mě něco znamená, že budu pracovat s malými dětmi, že mě to bude těšit.

Jakkoli většina respondentů šetření deklarovala již na počátku studia úmysl stát se učitelkou mateřské školy, panuje v tomto ohledu i skepse vázaná na zkušenost s uplatněním absolventů

Já se obávám, že i když vnitřně tam to rozhodnutí je, takže to není definitivní rozhodnutí. Že to je někdy taková spíše přání, možná dokonce přání, které je ovlivňované zvnějšku. Na druhou stranu to taky bývá truc přání.

...

Tady zatím trochu se mrhá s prostředky, protože jsou lidi, kteří to potom třeba nedělají.

...

Oni mají velikou snahu, očekávání sami za sebe, že tu profesi chtějí dělat a někdy po první praxi vidíte, že začnou být na pochybách. Na první praxi se už skoro ukáže, jak se k tomu kdo staví.

Je také vnímána potřeba, aby si uchazeč o studium tuto profesi dopředu vyzkoušel, aby měl šanci zjistit, zda o ni opravdu stojí. Také z pedagogických zkušeností respondentů je největší motivací praxe v rámci předchozího studia. I v kontextu některých zahraničních komparací se tato zkušenost jeví jako důležitá pro rozhodování a motivaci pro tento obor. Inspirací v malém či větším měřítku mohou být nastavení v některých evropských státech.

A dokonce v některých zemích, a mně se to líbí, chtějí, aby ty lidi prošli nějakou praxí s dětmi. Aby si to osahali, toto povolání. A myslím si, že by se to hodně zjednodušilo, protože řada lidí jde s přesvědčením, že má rád děti, že se mu to líbí a pak zjistí, že ne, že to buď nedokáže anebo že to nechce. Takže taková předchozí zkušenost v práci s dětmi by byla dobrá.

...

Já si myslím, že ideální by bylo to, co jsem viděla před lety v Rakousku. Nevím, jestli je to tam pořád. Studenti museli jít na rok na praxi do školky a potom teprve šli na pedagogickou školu. Protože, kdo je rozhodnutý, ať si to jde zkusit. A když uvidí, že ho to tam baví a že se mu tam otevírají nějaké otázky, tak je připraven pro studium.

...

V Norsku jsme viděli, že ve školkách je jeden pedagog na osmnáct dětí a dva asistenti. A ti asistenti jsou z různých oborů. Třeba tam pracuje muž ekolog a byl úžasný chlap na svém místě. Takže kdyby tady bylo možné si vyzkoušet tuto roli s tím, že tam jde člověk po jakékoliv střední škole a vyzkouší si, jaké to je rok být v mateřské škole. Bude asistovat, pomáhat a případně předávat to, co on cítí potřebné. S tím, že je pod dohledem pedagoga a po dohodě s ním. Tak by už věděl, jestli to chce nebo nechce dělat.

Mezi dalšími vstupními dovednostmi uchazeče o studium jsou nejčastěji jmenovány oblasti muzické a pohybové. Toto je někdy vnímáno jako potřebná součást osobnosti učitelky mateřské školy.

Bylo by fajn, kdyby uměli hrát na klavír, kdyby je těšilo malovat, byli spřátelený s barvami. A nebyl by jim cizí pohyb, to je pro děti důležitý.

Někdy je to spíše pro zajištění vstupní úrovně pro následující rozvoj především dovedností. Je však otázkou, zda by vysoká škola měla tyto dovednosti rozvíjet. Zda nenahrazuje něco,

co by mělo být součástí předchozího vzdělávání, včetně zájmového. V tom případě by se jednalo o zjištění úrovně dovedností potřebných pro následnou didaktickou transformaci.

Někdy se říká, že vysoká škola by neměla učit hrát na klavír, a s tím souhlasím. Že by mohli ty lidi jít do základních uměleckých škol.

Obdobné myšlenky otevírají diskusi nad dvěma přístupy. Prvním je rozvoj těchto dovedností v rámci studia vysoké školy. Druhým je přijetí, v této oblasti, již hotových uchazečů a rozvíjení jiných oblastí, které může vysoká škola rozvíjet lépe, a jsou odrazem posunu v odbornosti vysokoškolsky vzdělané učitelky mateřské školy. Tedy těch oblastí, které mohou v budoucnosti rozlišit vysokoškolsky a středoškolsky vzdělanou učitelku mateřské školy.

Širokým tématem v této diskusi je, jakými a jak výraznými talenty v těchto oblastech by měli uchazeči oplývat. Z diskusí se jeví jako důležitá hudebnost. Ostatní oblasti již tak výrazně vnímány nejsou.

T: Vnímáte, že z těch muzických záležitostí je něco neoddiskutovatelné? Bez čeho se učitelka neobejde?

Z15: Já si myslím, že ta hudebka. Alespoň něco, nemusí to být profesionální.

Z5: Alespoň nějaký náznak.

Z15: V té třídě jsou většinou dva, tak můžou kooperovat. Když někdo neumí třeba zpívat, tak může hrát s dětma na orffovky.

T: Takže třeba, pakliže je alespoň v jedné oblasti talent, tak je to v pořádku?

Z15: Ano.

Z5: Alespoň takový lehký náznak, protože pro člověka bez talentu je to studium složité.

...

T: Tělocvik ne?

Ne. Pohyb je v té dramatice a já bych byla nerada, kdybychom měli vyřazovat lidi kvůli tomu, že nehodí kriketákem. Pohyb je důležitý, ale měli bychom spíš učitelky nadchnout k tomu, aby se hýbali a ne je otrávit.

Koncepce a diferenciacie studia

Jako veľmi dôležité je vnímanie propojenie filozofie a koncepcie oboru a hľadanie ciest, ako filozofii v rámci koncepcie oboru naplniť. To by mala byť cesta vývoje.

Já si myslím, že hľadáme lepšie formy, aby som tu filozofii boli schopní aplikovať do toho, čo učíme. Takže hľadáme cesty, ako filozofiu uviesť do praxe čo najkvalitnejším spôsobom.

...

Filozofie sa nemění, tá zostáva. Mění sa tá forma, to kurikulum. Vyvíja sa v tom, že hľadáme spôsoby, ako ju lepšie prosadiť.

Je dôležité sa zamyslieť v kontexte vývoje spoločnosti a rodiny nad prioritami predškolského vzdelávania a s tým súvisiacou prípravou učiteľov materských škôl.

Napriek fakultami nie sú vnímané nijaké zásadnejšie rozdiely v koncepcii vzdelávania učiteľov materských škôl. Podobnosť je hodne daná doporučenými proporccami jednotlivých zložiek učiteľskej prípravy a určitým konsensom, ako by taková príprava mala vypadáť. Prípadná špecifika skôr súvisia s osobnosťami, ktoré sa oboru na fakulte ujmu.

Najdou sa rozdiely, ale nie nijaké dramatické. Že by niekto bol zásadne iný, alebo že by i tí študenti vychádzali inak naladení.

...

Nie sú tam žiadne dramatické obmeny a myslím si, že je to trochu škoda. Ale to je charakteristické pre celé naše vysoké školstvo. Dříve sa niekam chodilo, pretože sa vedelo, že tam je určitá osobnosť, treba v psychológii. Tak sa vedelo, že všetko tam bude mať iný charakter.

...

Je to charakteristické pre Ústí, že sa tam hodne venujú didaktické techniky a Hradec má zase management. Ale to zas nie je tak iné.

I díky této malé rozdílnosti panuje obecná shoda nad důležitostí

Ta shoda by měla být v osobnostních nárocích. Otázka dovedností, zaměřování, v tom techné, co technicky zvládají ty lidi, může být různá, ale v té osobnosti,

v přístupu, schopnosti vytvářet vztahy s dětmi, s kolegyněmi by měla panovat nějaká větší shoda.

I v souvislosti s očekáváním podstatné části studentů vyvstává otázka návaznosti studia na SPgŠ a na vysoké škole.

K17: Škoda, že více nenavazuje na SPgŠ, někdy je to opakování.

...

Ta myšlenka byla taková, aby vysoká škola navazovala na střední pedagogické školy. To by asi bylo dobré. Myslím si, že takto ale není studium koncipované, aby tam byla návaznost.

Tato návaznost je ale z pohledu absolventů různých typů středních škol velmi obtížná. V tomto ohledu je třeba hledat cesty diferenciacie studia. V současné době je i diskutována možnost diferenciacie náplně práce absolventů jednotlivých úrovní přípravného vzdělávání. S tím může souviset i změna obsahu vzdělání vysokoškolské přípravy či posun priorit v rámci těchto obsahů.

V době výzkumného šetření byla diferenciacie studia vázána především na vybranou specializaci. Tedy na to v čem se chce student, povětšinou z důvodu zvýšeného zájmu, rozvíjet. Ale právě u specializací mají všichni spíše potřebu mít to, co mají všichni ostatní.

K1: A mně třeba přijde i nepoměr mezi jednotlivými specializacemi jako je výtvarka, hudebka, tělocvik. Jakože my jsme jako výtvarka měli praxi jeden semestr, ale vím, že hudebka jí měla víckrát...

K3: Tři roky jsme měli, vlastně už od prváku.

To však nenaplnuje potřebu diferenciacie studia z důvodu lidí s rozdílnou úrovní kompetencí na vstupu studia. A tak paradoxně, jakkoli je jedním z principů předškolního vzdělávání individualizace na základě různé úrovně rozvoje dětí, studenti se s tímto principem v rámci svého studia výrazněji nesetkávají.

To, že diferenciacie a individualizace studia je potřeba a přinášela by efektivnější využití zdrojů i větší rozvoj jednotlivých studentů si fakulty uvědomují. V návrzích reakreditací nebo nastavením realizace jednotlivých předmětů na tuto potřebu reagují.

Takže jsme dali výběrový předmět, je to hra na hudební nástroj, je dokonce čtyř semestrová. A kdo potřebuje, včetně hudební nauky, tento předmět může mít. Ale

přijde nám nesmyslné, aby to měla děvčata, která mají za sebou cyklus v ZUŠ, anebo které mají za sebou střední pedagogickou školu, a tam se té hudbě věnovaly.

...

To je takový ideál nabídnout jinou cestu. My jsme ji nacházeli trochu v těch praxích, že pokud přišli z pedagogické školy, tak nemuseli procházet to běžné, že jsme rovnou někoho posílali například do Montessori.

...

Tak zatím to vidím jedině takto uvnitř předmětů to diferencovat. Že by se to podařilo systémově, nevím.

Největší prostor pro diferenciaci dává rozdíl v některých oblastech mezi absolventy středních pedagogických škol a absolventy škol jiného typu. Především v u kompetence předmětové.

Dáváme tam opravdu velký prostor na profilaci toho studenta a na jeho potřeby. Zřejmě ten, kdo bude nastupovat na vysokou školu s tím, že má gymnázium nebo jinou střední školu a s těmi výchovami se vůbec nesetkal, tak si bude muset navolit ty volitelné předměty tak, aby si to doplnil. Pro ty, kteří mají za sebou střední pedagogickou školu, tam budou takové lahůdky.

Mezi studenty vyplynula zajímavá myšlenka diferenciaci praxí na základě předchozího studia a zkušeností.

J8: Já si teda neumím představit, že v prvéku, když jsem sem nastoupila a byla tímhle oborem nepolíbená, tak že bych hned šla na čtrnáct dnů nebo na tři týdny na praxi.

J2: Že by se mi jeden den něco nepovedlo a další den bych se prostě bála.

J24: To já si myslím, že by to mělo být rozdělený. Třeba když nastoupí do prvéku a neví, jak pracovat s těma dětma, tak by měl víc ty náslechy.

V rámci šetření mezi studenty byla patrná častá kritika od absolventů středních pedagogických škol, že se dále nerozvíjejí. Že vlastně opakují to, co už v nějaké míře znají nebo umí. Když je studium koncipováno tak, že ty oblasti vypouští, vnímají to studenti, že se tu nenaučí ani to co na střední škole. I proto je v rámci diferenciaci potřeba přinášet nová témata, jiný pohled, vyšší odbornost.

Něco, co by jim přineslo něco nového, protože když jsme měli reflexi od studentů, kteří absolvovali střední pedagogickou školu, tak říkali lehká škola, tady jsme to dělali levou zadní a v podstatě jsme se nenaučili mnoho nového. Některé věci ano, ale zas toho není tolik.

Je samozřejmě otázkou jak v rámci diferenciaci nastavit, kdo by měl co absolvovat. V Plzni byla rozpracována metodika ověřování profesní připravenosti (Sovová, 2014). Ta předpokládá, že si studenti zapíší standardně všechno a u předmětů, které to umožňují, se zjistí úroveň studenta na začátku semestru. V případě, že je tato úroveň dostatečná, se předmět uzná. Tento princip tedy přináší menší výukovou zátěž, ale nenaplnuje samotnou podstatu diferenciaci a možnost se více rozvíjet. V praxi tato metodika ani není příliš realizována. Nicméně nastiňuje možnost jakéhosi vstupního testu. Druhou variantou je nastavení výstupu a ponechat na studentech, jaké předměty potřebují k jeho dosažení absolvovat.

Nechali bychom to na studentech. Bude se to řešit výstupním zkouškou. Student má dopředu zadané předpoklady, které musí na konci studia dosáhnout. Ted' na konci druhého ročníku v letním semestru budou dělat zkoušku z hudby. A oni si musí sami rozhodnout, jestli budou chodit na nástroj, na nauku.

Pedagogická praxe

V rámci rozhovorů a ohniskových skupin vyplynulo několik témat týkajících se pedagogických praxí. Praxi je možno vnímat jako střetávání s realitou profese, získávání pedagogických zkušeností či prostor pro ověřování teoretických a didaktických poznatků. Je velmi důležitou součástí přípravy na učitelskou profesi.

První rezonující téma by bylo možné nazvat potřeba větší samostatnosti, která by studentky připravila na realitu po nástupu do práce. Zejména v konfrontaci se vstupem do profese učitelství vnímají rozdíl mezi takto vedenou pedagogickou praxí a realitou. Respondenti mají pocit, že by praxe ke konci studia mohly být v tomto ohledu odvážnější a umožnily jim vést třídu obdobně jako učitelka.

K15: Z praxe v rámci studia byl člověk zvyklý řídit výchovu a vzdělávání pouze po určitý čas. Až po nástupu do práce jsem zjistila, že učitelka musí být v pozoru celý den a neustále mít vše pod kontrolou, řešit konflikty dětí a každodenní situace.

...

K4: Nikdy jsme celý den nevedli sami. Bylo to vždycky jenom: Tady si zkus a tady si zkus. Ale pak když v tom procesu člověk jako celý den vede ty děti, tak je to úplně jiné, ta zodpovědnost je na něm opravdu celá. Ačkoliv samozřejmě v tom třetím ročníku byly ty praxe už intenzivnější, ale většinou to bylo tak, že jsme byly nejméně po dvojicích a vždycky jsme se střídaly. Takže nikdy to nebylo jedna na jedné třídě. Anebo ta učitelka chtěla mít dohled nad svou třídou, tak nás k tomu úplně nepustila. To mi asi chybělo.

Dalším tématem bylo řešení požadavků a úkolů od vyučujících fakulty v rámci praxe. Respondenti vnímali, že díky tomu nemohli praxi dostatečně prožít v její běžné realitě, že často museli zasahovat do běhu třídy, aby úkoly splnili.

K1: Máte na každý předmět nějaké papíry. A sotva jsme přišli z praxe, už jsme přemýšleli, já, příští týden musíme odevzdat tohle a tohle.

...

K7: Kolikrát jsme se nemohli ani zaměřit na práci s dětmi, ale museli jsme přizpůsobit to téma úkolům, co jsme měli.

Ohledně celkového rozsahu nepramenila potřeba většího rozsahu praxe z jejího nedostatku. Respondenti spíše vnímali potřebu delších praxí. Ty by umožnily poznat se a sžít s dětmi v dané třídě, ukotvit se v prostředí a dostat se do fáze blížící se přirozené podobě učitelské profese.

Z12: Mě přišlo hlavně, že by mohla být delší. Když člověk přijde do cizího prostředí, než se tam sžije, pozná ty děti.

Z6: Já si třeba myslím, že v tom posledním ročníku mohlo být víc praxe, že klidně jako dva měsíce praxe prostě v pohodě. To si myslím, že by bylo lepší.

Jako naprosto nejdůležitější prvek pedagogické praxe je však vnímána učitelka praxe, tedy učitelka, která studenta provází jeho pedagogickou praxí v rámci své třídy. Především to, zda je schopná studentovi něco předat, podílet se na jeho rozvoji zapojením, zpětnou vazbou. V tomto je zásadní rozdíl v přínosu a kvalitě praxe.

Z6: Tak já co jsem byla ve druháku, tak tam jsem měla dvě takové starší učitelky a tam jsem neměla činnosti, nezajímaly se o mě a bylo to takové nezáživný. Takže

vlastně až v tom třetáku jsem měla v zimním semestru dvě mladší. Obě byly super, poradily mi, normálně jsme spolu komunikovaly, všechno úplně super.

Z14: Mě spíš přijde, že převládaly ty učitelky, které mě moc ani neposunuly. Že já jsem si tam něco odučila a ony: jako no si to tady odučí. Že by mi třeba řekly, tohle bylo výborné, tohle třeba ne. Moc mě neposunuly.

...

K2: Já jsem se vždycky setkala s učitelem, který mi něco předal. Přece jenom ta učitelka má praxi a musí nám něco předat, když mi tu praxi nemáme. A záleží na tom učiteli.

...

Z2: Já si myslím, že je důležité, aby ty učitelé co přijímají ty studenty, aby věděli, jak s nimi pracovat a co jim říct. Aby měli nějaký mustr, který by s těmi studenty měli projít. Aby obsáhli všechno, co ten student by se měl dozvědět v rámci té praxe.

Výběr škol pro pedagogickou praxi je tedy velmi důležitý. Fakulty zpravidla mají svůj okruh škol, se kterými spolupracují, u kterých mají nějak prověřenou kvalitu. Výběr konkrétních učitelek praxe však neprovádí. Ponechávají jej v kompetenci ředitelky školy. Také je dobrou myšlenkou, zejména pro praxe v místě bydliště studenta, aby je vedly absolventky studia.

Vybíráte si v rámci svých fakultních škol konkrétní učitelky nebo to necháváte na ředitelce?

Zcela, ale třeba se mi stalo na jedné mateřské škole, že jednu třídu jsme z toho programu vyřadili. Protože je tam paní učitelka, která na propuštění není a na to aby učila studenty taky ne.

...

My případně zkontrolujeme a komunikujeme se školkou a snažíme se, aby vedoucí těch praxí byly naše bývalé studentky, což se nám poměrně dobře daří.

...

Kromě toho kontaktu a té důvěry, že ta ředitelka určila, kdo tu praxi dostane. Komu to svěří.

Učitelky, které ovlivňují studentů, v rámci pedagogické praxe, by na svou roli měly být fakultou připravovány, neboť se diametrálně liší od jejich role učitelky mateřské školy. V chystaném profesním standardu a kariérním systému toto bude velmi blízké pozici zavádějící učitelky či mentora. Jednotlivé fakulty přistupují k rozvoji a vzdělávání učitelek praxe rozdílně. Někde se jedná o systematickou práci, někde o jednorázové aktivity. Vše je pochopitelně dáno i tím, že chybí statut fakultních škol a není lehké na tento rozvoj sehnat prostředky.

My se každoročně scházíme s učitelkami. Snažíme se pro ně dělat semináře, když jsou nějaké příležitosti jako pedagogický den, tak uděláme semináře, kam můžou přijít naše učitelky přednostně zadarmo.

...

Ne, víceméně nebyli celá léta. Teď díky projektu, že tam byla klíčová aktivita mentoring. Byla tam myšlenka, na které jsme se shodli, že je to potřeba. Takže do toho kurzu mentoringu byly přednostně pozvány učitelky mateřských škol, se kterými spolupracujeme.

Zajímavý je i postřeh v rozdílu, kdy praxi vede učitelka, která sama absolvovala vysokoškolské studium, a tedy ví, co obnáší.

Z1: Já jsem měla na poslední praxi učitelku, která měla bakalářský titul. To mě obohatilo víc než ty učitelky ze střední pedagogické školy. Ona mi k tomu řekla i ty svoje poznatky, ze svého studia. To potom zapojila do té praxe. A přišlo mi, že to řekla všechno komplexně a na odbornější úrovni a třeba i k cílům mého plánování mi víc poradila a líp jsem to pochopila. Třeba to bylo osobností, že ona byla dobrá a předtím jsem neměla štěstí na tak dobrý učitelky.

Z2: Věděla, co potřebuješ víc než ony. Věděla, že ty tohle potřebuješ se naučit.

7 Závěr

Tato práce se zaměřila na pregraduální vzdělávání učitelek mateřských škol v kontextu potřeb profese. Práce se zabývala tématem v pěti kapitolách. První kapitola představila všechny aspekty metodologie této práce. Druhá kapitola přiblížila problematiku učitelství jako profese. Objasnila klíčové pojmy problematiky profese učitele v obecném kontextu. Popsala a analyzovala vybrané koncepty profesních kompetencí a nabídla ke komparaci profesní standardy vybraných zemí. Třetí kapitola se již zaměřila na specifický kontext profese učitelky mateřské školy. Byla nahlížena její odborná kvalifikace z pohledu legislativy a požadavky kladené základními vzdělávacími dokumenty. Čtvrtá kapitola uvedla přehled možností vzdělávání učitelek mateřských škol v historickém, současném a mezinárodním kontextu. Pátá kapitola přinesla výsledky a analýzy výzkumného šetření a diskusi nad nimi.

Teoretická část práce si kladla za cíl komparovat problematiku přípravy na profesi učitelky mateřské školy z různých pohledů v historickém i mezinárodním srovnání, a reflektovat a analyzovat potřeby profese směrem k přípravnému vzdělávání učitelky mateřské školy na základě teoretických konceptů i výpovědí z praxe.

Komparace přípravy na profesi učitelky mateřské školy byla provedena v kontextu historickém, aktuálním a mezinárodním především v páté kapitole. Srovnání v **historickém** kontextu přináší zajímavé podněty a pochopení některých souvislostí současného stavu pregraduální přípravy učitelek mateřských škol. Více než 140 let vývoje kurikula této přípravy nepřineslo příliš zlomových momentů z hlediska struktury obsahu kurikula. Od samého počátku (1874) bylo součástí tohoto kurikula pochopení vývoje dítěte. Kurikulum také bylo výrazně oborově a oborově-didakticky zaměřeno. Jednotlivé úpravy vedly ke zvyšování dotace a diferenciaci těchto složek.

I vzhledem k některým zjištěním výzkumného šetření je zajímavý požadavek na hudební sluch a dobrý zpěvný hlas od samého počátku podmínek přijetí ke studiu. Jedná se o aspekt, který v současné době řada fakult připravujících učitelky mateřských škol opustila. Zpěv byl vždy součástí kurikula a po čtyřiceti letech, v roce 1914, byla přidána, v té době nepovinně, hra na hudební nástroj.

Mnohé otázky k zamyšlení přináší rozdílná úroveň aktivity učitelek směřující k vlastnímu vzdělávání a tím k rozvoji oboru v první polovině 20. století a v současnosti. Situace je

dána jistě i větší masovostí této profese. Zdá se však, že čtyřicet let direktivy značně upozadilo tuto aktivitu, která by měla být jedním ze znaků profese učitele.

Velmi důležitou premisou je skutečnost, že od počátku jejich vzdělávání (1869) až do roku 1950 bylo vzdělávání učitelek mateřských škol směřováno specificky k profesi. Krátce, v letech 1946 až 1950, bylo vzdělávání vysokoškolské. Teprve nedostatek učitelek mateřských škol vedl k méně náročnému studiu (z hlediska zajištění) na středoškolské úrovni. To s sebou přineslo výrazné navýšení všeobecně vzdělávací složky přípravy (až dvě třetiny časové dotace) v duchu a rozsahu běžného středoškolského vzdělávání. Totalitní roky a pokusy o zkrácení přípravy učitelek přinesly jasná zjištění o potřebě osobní zralosti budoucích učitelek mateřských škol. Tato zralost se jeví v kontextu zvyšování nároků profese býti důležitým aspektem preference vysokoškolského typu pregraduální přípravy, což potvrdila i kvalitativní část výzkumného šetření.

Na druhou stranu princip roční řízené praxe (obdoba německého referendariátu) před ukončením studia byl zajímavým konceptem narážejícím však na nízký věk studentek. Při komparaci mezinárodní i v rámci výzkumného šetření myšlenky „kortagenovského“ přístupu rezonují.

Komparace **aktuálních přístupů** k pregraduální přípravě učitelek mateřských škol přináší především pohled na roztržitost a nekoncepčnost. Přístup české vzdělávací politiky řešit problémy bez reflektování dopadu řešení na kvalitu přípravy dokládá změna šíře záběru středoškolské přípravy i v oblasti mimoškolní pedagogiky. Jakkoli se zvyšuje uplatnění absolventa na trhu práce, stává se taková příprava předimenzovanou a mělkou. Komparace také ukazuje, že se jednoznačně neujala terciální neuniverzitní forma přípravy. To je nejspíše dáno postavením vyšších odborných škol jako takových. Naopak vysokoškolská příprava posiluje svou pozici a díky zaměření na učitelství mateřských škol je aktuálně nejlepším konceptem směřujícím ke kvalitě a profesionalizaci učitelské profese.

Komparace v **mezinárodním kontextu** přináší zajímavá fakta a inspiraci nejen v obecných principech pregraduální přípravy, ale i v konkrétních inovacích a myšlenkách. Jednou ze základních myšlenek protknutou většinou komparativních materiálů je vliv učitele na kvalitu procesu a obsahu předškolního vzdělávání s tím, že vysoce kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci často poskytují lepší kvalitu vzdělávání. S tím souvisí kroky vzdělávací politiky v posledním období spočívající ve zvyšování úrovně kvalifikace učitelů i dalšího pedagogického personálu. Naopak Česká republika tento trend nezachytila a patří

mezi posledních pět evropských zemí, které nemají nastavenou minimální kvalifikaci na terciální úrovni vzdělávání.

Nastavení pregraduální přípravy učitelek mateřských škol na **Slovensku** je ukázkou možných řešení v podobném socio-kulturním a historicky determinovaném vzdělávacím prostředí. Jeho řešení přípravy propojením oborů učitelství preprimárního vzdělávání a primárního vzdělávání je spíše ukázkou cesty, kterou se nevydat i přes určitý klad pro nerozhodnuté uchazeče a možnost zvýšit statut učitelky mateřské školy. Negativem je především obtížnost spojit profesní přípravu učitelky mateřské školy s přípravou na navazující magisterské studium učitelství pro primární vzdělávání. Studium tak ztrácí svou identitu a má příliš široký profil. Pozitiva lze hledat ve větším propojení preprimárního a primárního vzdělávání a ve faktu, že všichni učitelé primárního stupně projdou přípravou pro období, na které ve své profesi navazují.

Podobně je situace řešena v **Portugalsku**, kde je však první bakalářská fáze obecnější a směřována na obě aprobace a specializace přichází až ve čtvrtém roce studia. K propojení přípravy pro sousední věková období je běžné například i v **Anglii**, ale v těchto zemích je jinak nastaveno preprimární a primární vzdělávání a daná propojení mají větší logiku a uplatnění.

Komparace na úrovni konkrétních fakult přinesla v případě **Slovenska** možné řešení duálnosti a dělení studia formou volby povinně volitelných předmětů, která předpokládá, že student má představu o směřování své další studijní nebo profesní cesty.

Srovnání s **Anglií** přináší kromě základní teze potřebnosti vysokoškolského studia i ukázkou různých možností dosažení potřebné kvalifikace. Ačkoliv pokrývá všechny možnosti včetně nekvalifikovaných učitelů, vystačí si i při mnohem různorodějším systému se čtyřmi cestami k získání kvalifikace, které ve většině zabezpečují univerzity. Systém je důsledně postaven na profesním standardu a je výrazně propojen s praxí. Také dochází k zajištění návaznosti s primárním vzděláváním, budoucí učitel preprimárního vzdělávání by tak měl rozumět tomu, co na jeho práci navazuje. Rozhodně inspirativní je výběrové řízení zaměřené mimo jiné na vhodnost kandidáta pro profesi učitele.

Belgie v komparaci ukazuje možnosti centrálně řízené pregraduální přípravy předškolních pedagogů. V přípravě je opět patrná provázanost mezi učiteli pro jednotlivá vzdělávací období. Předimenzovanost a malá flexibilita přípravy vede ke snaze nalézt řešení v rámci

reformy vysokých škol. Centralizovaná, podrobně definovaná příprava se tedy nejeví jako vhodná forma vysokoškolské přípravy. Vzhled do kurikula La Haute Ecole Léonard de Vinci je velmi inspirující z hlediska integrování různých forem vzdělávání, oborů a kateder v rámci jednotlivých kurzů, které tak pracují s tématy.

Jakkoli **Německo** spolu s Českou republikou patří mezi několik málo zemí, které nevyžadují terciální úroveň pregraduální přípravy jako minimální úroveň, dochází právě v terciální oblasti k razantnímu vývoji. Inspirací je silná podpora ze strany vzdělávací politiky směrem k transformaci a hledání cest k profesionalizaci učitelství.

V rámci komparace vybraných zemí lze vysledovat některé prvky, které mohou být inspirací a bází zkušeností i pro přípravu učitelek mateřských škol u nás. Prvním je důsledné vycházení přípravy z **profesního nebo vzdělávacího standardu**, v Anglii spojené i s ověřováním dosažení dané úrovně profesního standardu.

Druhým prvkem je velký rozsah a především **propojení s pedagogickou praxí**, a to aniž by vznikal dojem nějakého practicizmu. Je patrná velká provázanost praxe s didaktikou a teoretickými koncepcemi a následná reflexe ověřování v rámci pedagogické praxe. Organizace studia umožňuje navázání praktických a teoretických bloků.

Třetím prvkem je **modulové řešení studia**, které přináší integraci forem, disciplín, mezipředmětových vztahů do přirozených souvislostí v rámci jednotlivých kurzů či modulů. Zároveň vede k menší organizační zátěži jak pro studenty, tak pro pedagogy a instituci. Pro budoucí učitele je také ukázkou, jak mají ve své praxi propojovat obsah vzdělávání do přirozených celků, tedy je zároveň ukázkou dobré praxe.

Reflexe potřeb profese směrem k přípravnému vzdělávání na základě teoretických konceptů byla řešena především v rámci kapitoly 0**Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.**.. otřeby profese, ve smyslu kvalitní realizace vzdělávání učitelem, mohou být definovány konceptem profesních kompetencí či profesním standardem. Tak je tomu v řadě zemí a také české teoretické koncepty profesních kompetencí vycházejí i z **mezinárodního srovnání**. To přináší informace o shodě napříč různými kulturami a školskými systémy v požadavcích na **kompetence**, které učitelé potřebují pro kvalitní výkon své profese. Patří sem:

- důkladná znalost rámce

- hluboké znalosti o tom, jak učit konkrétní předmět (oborové didaktiky) ve spojení s digitálními technologiemi a obecnou didaktikou
- dovednosti a strategie řízení třídy
- interpersonální, reflexivní a výzkumné způsobilosti
- kritické postoje vůči své vlastní odborné činnosti, založené na výsledcích žáků, teorii a odborné diskusi (sebereflexe)
- pozitivní přístup k soustavnému profesnímu rozvoji, spolupráci, rozmanitosti a inkluzi
- schopnost přizpůsobovat plány a postupy kontextu a potřebám studentů

(Caena, 2014)

V rovině teoretických konceptů se tato práce opírala o **model profesního standardu Vašutové** (2004), který vychází z Delorsových cílů vzdělávání (Učení je..., 1997) a funkcí školy. Bylo pracováno s jeho upravenou verzí pro učitelku mateřské školy (Vašutová, 2001; Nelešovská, 2007). Model formuluje sedm oblastí kompetencí pokrývajících spektrum učitelské profese:

- 1) Kompetence předmětová/oborová
- 2) Kompetence didaktická a psychodidaktická
- 3) Kompetence pedagogická
- 4) Kompetence diagnostická a intervenční
- 5) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- 6) Kompetence manažerská a normativní
- 7) Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Kompetence v podobě znalostí, dovedností, zkušeností a postojů rezonují s výše uvedeným mezinárodním srovnáním v kontextu českých vzdělávacích specifik. Model se jeví jako velmi vhodné východisko při koncipování pregraduální přípravy.

Ještě blíže reflektuje potřeby profese návrh **Standardu kvality profese učitele a Rámec profesních kvalit učitele**. Díky rozsáhlé odborné diskusi a připomínkám učitelů z praxe je možné hovořit i o reflexi na základě **výpovědí z praxe**, jakkoli je tento návrh především velmi dobře vystavěným a komplexním **teoretickým konceptem**. Jím definované

kompetence se projevují v osmi oblastech činností zaměřených na výuku, kontext výuky a rozvoj učitele. Pregraduální příprava by měla v tomto konceptu garantovat předpoklady kvality učitele – profesní znalosti, na nichž je právě možno kvalitu profesních činností stavět.

Tyto teoretické koncepty tak definují potřeby profese směrem k přípravnému vzdělávání svými kompetencemi, pedagogickými činnostmi a znalostmi.

Doplnění potřeb profese na základě výpovědí z praxe přináší některé citované výzkumy (Blížkovský et al., 1999; Kalhous a Horák, 1996). Z výzkumů vychází jako nejdůležitější osobnostní kvality učitele a jeho postoje k profesi. Dále pak činnosti související přímo se žákem, schopnost řešit pedagogické situace a didaktická kompetence.

Výzkumné šetření si kladlo za cíl analyzovat kurikulum přípravného vzdělávání učitelk mateřských škol na vybraných pedagogických fakultách v ČR, analyzovat a reflektovat naplňování potřeb profese u vybraných pedagogických fakult a zjistit, jak hodnotí student úroveň rozvoje svých profesních kompetencí na počátku přípravného vzdělávání a na jeho konci na vybraných pedagogických fakultách.

Analýza kurikula přípravného vzdělávání učitelk mateřských škol na vybraných pedagogických fakultách v ČR byla prováděna z pohledu struktury studijních plánů, zastoupení a podílu kateder na výuce, zastoupení složek učitelské přípravy, zastoupení disciplín a zastoupení kompetencí doporučených v návrhu profesního standardu a sycení jednotlivých atributů kompetencí. Analýza ve vztahu k návrhu profesního standardu tak zároveň sledovala cíl **analýzy a reflexe naplňování potřeb profese**. Tyto cíle byly ve výzkumném šetření vyjádřeny výzkumnou otázkou:

Jak naplňuje kurikulum oboru Učitelství pro mateřské školy na vybraných fakultách profesní kompetence návrhu standardu učitelské profese?

Filosofie studia oboru na **PedF UK v Praze** je ukotvená v širším pohledu na smysl předškolní výchovy a na úlohu učitele s tím, že základem je postoj k dítěti. Studium je uspořádáno modulově, což posílilo pedagogicko-psychologický modul. Studijní plán má jasně vystavěné oborové a oborově didaktické linie zdůrazněné volitelnými specializacemi na jednu z výchov (dramatická, hudební, tělesná, výtvarná). Velmi dobře je také vystavěná pedagogická linie kurikula. Na výuce se podílí třináct kateder, přičemž více než třetinu zajišťuje Katedra primární pedagogiky. Výrazný podíl mají i **katedry zajišťující výuku**

výchov a jejich didaktik. Katedry mají dlouhodobě koncipován přístup k oboru a odborníky zaměřené na oborové didaktiky pro předškolní věk. Struktura kurikula i zastoupení kateder svědčí o zaměření na oborovou a oborově didaktickou složku.

Zastoupení složek učitelské přípravy koresponduje s doporučením akreditační komise. Polovina rozsahu výuky je směřována do oborově-předmětové a předmětově didaktické složky. V **zastoupení disciplín** chybí patopsychologie, sociální pedagogika a základy pediatrie. Analýza **zastoupení kompetencí** potvrzuje zaměření kurikula na předmětovou a didaktickou kompetenci a silnou pozici kompetence pedagogické. Stejně tak je patrná dominance těchto kompetencí při analýze syčení jednotlivých atributů kompetencí.

Filosofie studia oboru na **FPE ZČU v Plzni** je ovlivněna konceptem Začít spolu a konceptem respektující komunikace. Koncepce studia je postavena na pedagogicko-psychologické složce přípravy, která je doplněná složkou oborovou a oborově didaktickou. Studium má poněkud nekoncepčně řešeny bloky povinně volitelných předmětů, kde jsou nabízeny předměty, které neprohlubují kompetence profese. Na výuce oboru se podílí jedenáct **kateder**. Třetinu rozsahu výuky zajišťuje Katedra pedagogiky. Výrazný podíl mají Katedra psychologie a katedry zajišťující výuku výchov a jejich didaktik.

Zastoupení složek učitelské přípravy víceméně koresponduje s doporučením akreditační komise. Velmi málo zastoupená je složka všeobecně vzdělávací. Zbývající složky jsou zastoupeny téměř rovnoměrně. Zajímavý je poměrně vysoký podíl pedagogické praxe (20 – 21%). Analýza **zastoupení disciplín** návrhu profesního standardu přinesla zjištění absence řady disciplín především teoretického backgroundu: základy obecné a srovnávací pedagogiky, sociální pedagogika, sociologie výchovy, profesní etika, pedagogická diagnostika, školská legislativa, základy pediatrie a český jazyk a rétorika. **Analýza zastoupení kompetencí** poukazuje na velké zaměření na didaktickou a předmětovou kompetenci. Vysoké zastoupení kompetence pedagogické je dáno velkým podílem praxe a nereflektuje chybějící zastoupení některých teoretických disciplín. Velmi málo, a v rozporu s filosofií oboru, je zastoupena kompetence sociální, psychosociální a komunikativní. Dominance výše uvedených kompetencí je patrná i z **analýzy syčení jednotlivých atributů** kompetencí, která však také poukázala na řadu atributů kompetencí, které nejsou v kurikulu obsaženy.

Filosofií oboru na **PF JU v Českých Budějovicích** je respektující přístup k dítěti a integrující přístup obsahů vzdělávání. Koncepce oboru byla velmi specifická, s výrazným

zaměřením na pedagogicko-psychologickou složku. Velký důraz je kladen na pedagogickou praxi. Studenti měli na výběr ze tří specializací: školský management, speciální pedagogika a estetika. Na výuce se podílí, s výjimkou přípravy bakalářské práce, pouze čtyři **katedry**, přičemž dominantní je Katedra pedagogiky a psychologie (86%).

V **zastoupení složek** učitelské přípravy dominuje složka pedagogicko-psychologická a složka pedagogické praxe. Nezvykle nízké zastoupení mají složky oborově předmětová a předmětově didaktická. Analýza **zastoupení disciplín** návrhu profesního standardu poukázala na absenci některých teoretických disciplín: základy obecné a srovnávací pedagogiky, sociologie výchovy, profesní etika, základy pediatrie a český jazyk a rétorika. Absence disciplíny hra na hudební nástroj poukazuje na zajímavý přístup k rozvoji dovedností v uměleckých oblastech. **Analýza zastoupení kompetencí** potvrzuje orientaci na pedagogickou a didaktickou kompetenci. Velmi málo je zastoupena kompetence předmětová. **Analýzy sycení jednotlivých atributů** kompetencí potvrzuje nenaplněnost kompetence předmětové včetně absence sycení řady atributů. Naopak potvrzuje zaměření na kompetence pedagogickou a didaktickou a psychodidaktickou.

Ve srovnání se potvrdily předpoklady podobnosti kurikul na PedF UK v Praze a FPE ZČU v Plzni ve složkách učitelské přípravy. Zastoupení kompetencí návrhu profesního standardu také shodně charakterizuje výrazné zastoupení předmětové a didaktické a psychodidaktické kompetence. Odlišný přístup má PF JU v Českých Budějovicích s minimálním podílem předmětové kompetence a výrazným podílem pedagogicko-psychologické složky. Možnost tohoto porovnání přineslo řadu námětů a otázek nad tvorbou kurikula přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol.

Koncepce by měla vycházet z **filosofie oboru**, která by měla být ujasněná. V rámci vývoje oboru by se měly hledat cesty, jak filosofii v rámci koncepce naplnit tak, aby profil absolventa odpovídal potřebám profese. Při hledání těchto cest je potřeba reflektovat priority předškolního vzdělávání v kontextu vývoje společnosti a rodiny.

Diferenciace studia je řešena především v souvislosti se specializací v rámci studia. Řeší tedy zvýšený zájem studentů o nějakou oblast. Jak jinak by mohla vypadat diferenciace studia? Diferenciace studia by však měla naplňovat princip **individualizace** ve vzdělávání, tedy řešit rozdílnou úroveň kompetencí studentů na počátku studia. Zároveň takový přístup k diferenciaci studia může přinášet efektivnější využití zdrojů a výraznější posun v rozvoji jednotlivých studentů. Tato podoba diferenciace studia by mohla přinést i odpověď na

problematiku **absolventů středních pedagogických škol**, kteří vnímají studium často jako jednoduché a málo rozvíjející.

Hodnocení úrovně rozvoje svých profesních kompetencí na počátku přípravného vzdělávání a na jeho konci bylo ve výzkumném šetření vyjádřeno výzkumnými otázkami:

Jak hodnotí studenti v průběhu studia rozvoj svých profesních kompetencí?

Jak hodnotí studenti přínos studia k rozvoji svých kompetencí?

Na **PedF UK** v Praze hodnotili studenti **rozvoj svých profesních kompetencí** vysoko již na počátku studia. Na konci studia hodnotili všichni respondenti všechny kompetence, s výjimkou manažerské a normativní, nadprůměrně. Většina respondentů je hodnotila dokonce vysoce nadprůměrně a to u všech kompetencí. Nejlépe studenti hodnotili svůj rozvoj v kompetenci sociální, psychosociální a komunikační (4,27), kompetenci profesně a osobnostně kultivující (4,19) a kompetenci pedagogické (4,12). Největší posun byl u kompetence manažerské a normativní (1,35) a kompetence didaktické a psychodidaktické (1,34). Paradoxem je vysoce sycená kompetence předmětová, kde je však nejmenší posun v hodnocení (0,59). Je to dáno vysokým hodnocením na počátku studia, které vyplývalo z vysokého poměru absolventů středních pedagogických škol a velkého množství předchozích zájmových zkušeností v oblastech výchov. V konečném hodnocení však atributy předmětové kompetence figurují mezi oblastmi, ve kterých se cítí být studenti dobře připraveni. I přes nadprůměrné hodnocení rozvoje profesních kompetencí je z pohledu dalších šetření patrný problém u kompetence diagnostické a intervenční a kompetence manažerské a normativní.

Největší **přínos studia** studenti vnímali v oblastech předmětové kompetence a oborových didaktik. To koresponduje i s hodnocením jednotlivých atributů kompetencí. Naopak malý přínos hodnotili u plánování a tvorby pedagogických dokumentů a v oblasti práce s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami.

Na **FPE ZČU** v Plzni hodnotili studenti **rozvoj svých profesních kompetencí** na počátku studia velmi nízko. I přes velký nárůst v hodnocení rozvoje profesních kompetencí v průběhu studia je hodnocení na konci studia průměrné až nadprůměrné. Nejlépe studenti hodnotili svůj rozvoj u kompetence didaktické a psychodidaktické (3,48), kompetence předmětové (3,47) a kompetence pedagogické (3,44). U kompetence didaktické a psychodidaktické (2,41) a kompetence pedagogické (1,99) zároveň došlo k největším

nárůstům v hodnocení. To koresponduje se zaměřením studia a sycením daných kompetencí. Nejhůře studenti hodnotili svůj rozvoj u kompetence manažerské a normativní (3,06) a kompetence diagnostické a intervenční (3,13). To koresponduje i s dalšími pohledy výzkumného šetření.

Největší **přínos studia** studenti vnímali v oblastech oborových didaktik a plánování a tvorby pedagogických dokumentů, komunikace s dětmi a pedagogické kompetenci. To koresponduje i s hodnocením jednotlivých atributů kompetencí. Naopak malý přínos hodnotili u výtvarné výchovy, komunikace a diagnostické a intervenční kompetence.

Na **PF JU** v Českých Budějovicích hodnotili studenti **rozvoj svých profesních kompetencí** na počátku studia vysoko. Na konci studia hodnotili všichni respondenti většinu kompetencí, s výjimkou kompetence předmětové a kompetence diagnostické a intervenční, nadprůměrně. Většina respondentů je hodnotila dokonce vysoce nadprůměrně a to u všech kompetencí. Nejlépe studenti hodnotili svůj rozvoj u kompetence didaktické a psychodidaktické (4,23), kompetence profesně a osobnostně kultivující (4,20) a kompetence pedagogické (4,14). Kompetence didaktická a psychodidaktická měla zároveň největší nárůst v hodnocení (1,43). To koresponduje s výrazným zaměřením studia na tyto kompetence. Oproti tomu hodnocení kompetence předmětové stagnovalo a studenti ji hodnotili nejhůře (3,41). To koresponduje s nízkou mírou sycení této kompetence, ale i s dalšími pohledy výzkumného šetření. Obdobně nízko studenti hodnotili kompetenci diagnostickou a intervenční (3,53).

Největší **přínos studia** studenti vnímali v oblastech plánování a tvorby pedagogických dokumentů, komunikace s dětmi a řízení školy. To koresponduje i s hodnocením jednotlivých atributů kompetencí. Naopak malý přínos hodnotili v oblasti předmětové a diagnostické kompetence.

Z pohledu vývoje lze obecně hovořit o dvou trendech v sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí v průběhu studia. Tím prvním je **nárůst hodnocení rozvoje jednotlivých kompetencí** (s výjimkou kompetence předmětové u PF JU). Tím druhým trendem je **zmenšování rozptylu** těchto hodnocení u většiny kompetencí. Dochází tedy k navyšování míry rozvoje kompetencí a zároveň k vyrovnávání rozdílů mezi studenty, alespoň z pohledu sebehodnocení studentů.

Jako problematické lze vidět hodnocení především u diagnostické a intervenční kompetence napříč fakultami. Jedná se přitom o kompetenci, která z velké části postihuje současné proměny a trendy v práci učitelky mateřské školy. Je oblastí navyšování potřebné odbornosti umožňující řešit otázky inkluze a individualizace vzdělávání.

V rámci výzkumného šetření byl zkoumán **vliv výběru studentů ke studiu**. Daná část výzkumného problému byla vyjádřena výzkumnou otázkou:

Jaký je vliv výběru studentů pro profesi na hodnocení rozvoje svých profesních kompetencí?

Dané skupiny respondentů prošly rozdílnými přijímacími řízeními. Na **PedF UK** v Praze se jednalo o **talentové zkoušky** z hudební, tělesné a výtvarné výchovy a pohovor zaměřený na předškolní výchovu a literaturu pro děti, který zjišťoval i osobnostní předpoklady a motivaci ke studiu. Na **PF JU** v Českých Budějovicích procházeli respondenti testem zjišťujícím **osobnostní předpoklady** pro profesi učitele a zkouškou zjišťující dovednosti v oblasti výtvarné, hudební a dramatické výchovy. Na **FPE ZČU** v Plzni prošli respondenti testem **obecných studijních předpokladů**. Respondenti z FPE ZČU v Plzni měli výrazně nižší hodnocení rozvoje svých profesních kompetencí na počátku studia. Jediný vliv, u něž byla prokázána statistická významnost na sebehodnocení profesních kompetencí, byl právě způsob výběru studentů ke studiu oboru. Je tedy zřejmé, že pečlivější a výrazněji zaměřený výběr na předpoklady pro studium oboru a budoucí profesi na fakultách v Praze a Českých Budějovicích byl **zásadní pro rozvoj** profesních kompetencí studentů.

Důležitost výběru rezonovala i s dalšími částmi výzkumného šetření. Jako nejdůležitější se jeví zaměření na **osobnost budoucí učitelky**. Problémem je způsob, jak potřebné rysy osobnosti a předpoklady pro profesi odhalit. Výše popsané prvky výběru studentů na jednotlivých fakultách se o to snaží. Sami studenti, kteří prošli pouze testem obecných studijních předpokladů, tento způsob výběru nechápou a vnímají jej jako nevhodný pro studium tohoto oboru. I na FPE ZČU v Plzni však již došlo ke změně výběru, který je nyní zaměřen také na zjišťování předpokladů k profesi.

Dále bylo šetření zaměřeno na předchozí zkušenosti získané v rámci zájmových, vzdělávacích či pedagogických aktivit. Tato část výzkumného problému byla vyjádřena výzkumnou otázkou:

Jaký je vliv předchozí vzdělávací zkušenosti studentů na hodnocení rozvoje svých profesních kompetencí?

V rámci výzkumného šetření byly posuzovány vlivy **předchozích vzdělávacích a pedagogických zkušeností** respondentů na vnímání rozvoje jejich profesních kompetencí. Ty byly především v oblasti **předmětové kompetence** a v oblasti **pedagogické kompetence**. Statistická významnost byla prokázána u předchozí zkušenosti s hudební výchovou nebo hrou na hudební nástroj ve vztahu k hodnocení atributu „mám teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v hudební výchově“. Dále byl prokázán vliv předchozí zkušenosti s hrou na hudební nástroj na hodnocení atributu „dovednost hry na klavír“. Byl rovněž prokázán vliv předchozí zkušenosti s výtvarnou výchovou na hodnocení atributu „mám teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti ve výtvarné výchově“. Dále byl prokázán vliv předchozí zkušenosti s výtvarnou výchovou a pracovní výchovou na hodnocení atributu „mám teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v pracovní výchově“.

Ačkoli nějakou **pedagogickou zkušenost** s malými dětmi mělo 71% respondentů, nebyl u žádné z aktivit naplňující tuto zkušenost prokázán vliv na hodnocení rozvoje profesních kompetencí. Vliv byl testován u hodnocení pedagogické kompetence a jejích atributů pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát.

Je zřejmá důležitost zkušeností především z **múzických oblastí**, které vyžadují určitou míru talentu a rozvoj dovedností, který je zpravidla dlouhodobý na rozdíl od oblastí zahrnující především složku znalostní. V případě koncepce studia zaměřené na předmětovou kompetenci se tak jeví jako důležité tyto zkušenosti a z nich vyplývající dovednosti vyžadovat.

Z pohledu vlivu na hodnocení bylo jako předchozí zkušenost bráno studium na **střední pedagogické škole**. Pro respondenty, kteří prošli výběrem zaměřeným na profesi učitelky mateřské školy, tedy skupiny respondentů z PedF UK a PF JU, byl prokázán vliv absolvovaného studia na střední pedagogické škole na hodnocení didaktické a psychodidaktické kompetence a diagnostické a intervenční kompetence. Dále byl potvrzen vliv na hodnocení pedagogické kompetence a vliv na hodnocení předmětové kompetence.

Z hlediska **metodologie práce** lze vyvodit rovněž některé závěry. Z důvodu kvantitativně malého (byť kompletního v rámci ročníku) vzorku respondentů výzkumného šetření se osvědčil koncept smíšeného výzkumu. Výsledky jednotlivých metod tak mohly být triangulovány a diskutovány. Především použití rozhovorů a ohniskových skupin bylo vhodným doplněním kvantitativních dat.

Ačkoliv byl longitudinální přístup k výzkumnému šetření zajímavý a přinesl pohled na vývoj konkrétní skupiny studentů, z pohledu některých oblastí šetření by bylo vhodné pro zvětšení vzorku respondentů využít i jiné ročníky studia oboru. Řada dat byla tímto způsobem získána v rámci FPE ZČU v Plzni, bohužel se to však z organizačních důvodů nepodařilo u zbylých dvou fakult.

Model profesního standardu Vašutové se ukázal jako vhodný pro analýzu kurikula studijního oboru. Méně již byl vhodný pro sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí. Přestože byly formulace jednotlivých položek upraveny na základě předvýzkumu, v rámci komparace jednotlivých modelů vychází za tímto účelem lépe Standard kvality profese učitele, respektive Rámec profesních kvalit učitelky mateřské školy. Použit nebyl jednak z důvodu, že v době zahájení šetření nebyl k dispozici, jednak z důvodu kompatibility porovnání s analýzou kurikula. Lze však předpokládat, že zúžení pohledu sebehodnocení by přineslo větší validitu získaných dat.

Jako problematická se také ukázala ochota respondentů participovat na výzkumném šetření po takto dlouhou dobu. Výzkumník nemá v rámci disertační práce dostatečné možnosti k motivaci respondentů. Toto se dotýkalo především posledního bloku sběru dat, který řešil téma vstupu do profese.

Výzkumné šetření přináší v komparaci a triangulaci dat pro jednotlivé fakulty pohled na **silné a slabé stránky kurikula** studijního oboru. Na FPE ZČU v Plzni se již v průběhu výzkumného šetření, respektive po jeho části v rámci studia, využívala tato data pro inovace studijního plánu a řešení problematických oblastí. V tomto ohledu byly nejprve upraveny obsahy některých předmětů tak, aby alespoň částečně pokryly absenci chybějících disciplín a nesycených atributů. Při přípravě nové akreditace poté zjištěné skutečnosti vedly k vytvoření několika nových předmětů. Byl zaveden předmět *Diagnostika předškolního dítěte*, který by měl ujednotit pohled na pedagogickou diagnostiku. Do volitelné části kurikula byl přidán předmět řešící komunikaci s dětmi a jejich vedení k sebeřízení. Z hlediska předmětové kompetence byl vznikem nových

předmětů zahrnut obsah vzdělávání seznamující předškolní dítě se světem lidí. Byla výrazně přepracována oblast výtvarné výchovy tak, aby byla více propojena s didaktikou. Dále byly vytvořeny předměty *Psychologie předškolního dítěte 1,2* tak, aby psychologické poznatky byly více cíleny na předškolní dítě. Z obdobných důvodů vznikl předmět *Biologie dítěte pro MŠ*.

Podobně by bylo možné využít data pro reflexi **potřeby inovací** i v případě zbývajících dvou fakult. V obecné rovině potom k úvahám nad proměnami pregraduální přípravy učitelek mateřských škol jako takové.

Za zásadní otázku v tomto ohledu je nutné brát **výběr studentů** tohoto studijního oboru. Napříč šetřením došlo ke shodě, že základním kritériem by měla být **osobnost budoucí učitelky**. Nabízí se také možnost seznámit se s profesí ještě před přijímacím řízením jakožto jeho povinným kritériem, jak je tomu v některých zemích. To by mohlo posílit motivaci, ale především přinést uchazeči informaci o vhodnosti výběru profese.

Byla diskutována i potřebnost **talentu** v múzických oblastech. Je otázkou, zda je nezbytný ve všech oblastech, či by stačilo mít talent alespoň v jedné z oblastí nebo není potřeba vůbec. Shoda byla nejvíce nad potřebností **hudebnosti** učitelky mateřské školy. V případě zaměření studia do oblasti předmětové kompetence se jeví jako důležité úroveň talentu a dovedností v nějaké míře zjišťovat. Předmětovou kompetenci však nelze považovat za základní pilíř pregraduální přípravy na vysoké škole. Vysoká škola se nejeví jako vhodná instituce pro rozvoj této kompetence, především v rovině dovedností. Vzhledem k **rozdílné úrovni** této kompetence u jednotlivých studentů by bylo třeba diferencovaně přistupovat k jejich rozvoji. Nejen z ekonomických důvodů by tak byl vhodnější požadavek s danými dovednostmi již přicházet (**přijímací řízení**) nebo je získávat na základě vlastní potřeby formou vzdělávání mimo studium a následně je ověřovat (**výstupní zkouška**). Cestou by mohla být i **větší diferencovanost studia** na základě potřeb rozvoje méně rozvinutých kompetencí tak, jak to má v současnosti částečně nastavené PF JU v Českých Budějovicích.

Vztah mezi výběrem studentů a potřebou diferencovat či individualizovat jejich přípravu se zdá být zřejmý, v praxi však téměř není respektován.

Za oblasti, které by se mohly stát jádrem odbornosti vysokoškolsky vzdělané učitelky mateřské školy, lze považovat kompetenci didaktickou a psychodidaktickou a kompetenci

pedagogickou, ve kterých byly vybrané fakulty silné a tvoří jádro konceptů profesních standardů založených na pedagogických činnostech. Dále především kompetenci diagnostickou a intervenční a kompetenci profesně a osobnostně rozvíjející, které by měly tvořit základ rozdílu mezi středoškolsky a vysokoškolsky graduovanou učitelkou. V případě zavedení rozdílného katalogu prací pro různé úrovně přípravy by právě do těchto kompetencí patřily odborné činnosti vysokoškolsky vzdělané učitelky.

Cíl práce zjistit pozitiva a negativa kurikula učitelské přípravy bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy v kontextu mezinárodního a historického srovnání byl touto prací naplněn.

8 Seznam zkratek

Bc. – bakalář

B.Ed. – *Bachelor of Education* – bakalář pedagogiky

ČR – Česká republika

DV – dramatická výchova

EACEA – *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* – Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast

ECTS – *European Credit Transfer System* – mezinárodně srovnatelný kreditní systém umožňující meziuniverzitní studentskou mobilitu

FPE ZČU – Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni

HV – hudební výchova

IPN – Individuální národní projekt

ISCED – *International Standard Classification of Education* – mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO

KMK – *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* – Stálá konference ministrů kultu zemí Spolkové republiky Německo; v oficiálních dokumentech se používá také zkrácená forma Konference ministrů kultu (Kultusministerkonferenz).

LS – letní semestr

Mgr. – magistr

MPC – metodické a pedagogické centrum

MŠ – mateřská škola

MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MU – Masarykova univerzita v Brně

NIDV – Národní institut dalšího vzdělávání

OECD – *Organisation for Economic Co-operation and Development* – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

OU – Ostravská univerzita v Ostravě

PedF UK – Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

PF JU – Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Q1 – první kvartil

Q3 – třetí kvartil

Q-RAM – kvalifikační rámec zastřešující výstupy terciárního vzdělávání vytvořený v rámci stejnojmenného individuálního národního projektu

QTS – *Qualified teacher status* – status kvalifikovaného učitele v Anglii

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SPgŠ – Střední pedagogická škola

SŠ – střední škola

STAG – informační systém studijní agendy

ŠVP – školní vzdělávací program

TDA – *Training and Development Agency for Schools* – Agentura pro vzdělávání a rozvoj škol

TO – tazatelská otázka

TU – Technická univerzita v Liberci

TV – tělesná výchova

UHK – Univerzita Hradec Králové

UJEP – Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

UP – Univerzita Palackého v Olomouci

VOŠ vyšší odborná škola

VŠ – vysoká škola

VV – výtvarná výchova

ZS – zimní semestr

ZŠ – základní škola

ZUŠ – základní umělecká škola

ZVO – základní výzkumná otázka

9 Seznam použitých informačních zdrojů

9.1 Literatura

BENDL, Stanislav, 2011. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 554 s. ISBN 9788072905171.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, Milena KURELOVÁ a Stanislava KUČEROVÁ, 2000. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího výzkumu*. 1. vyd. Brno: Konvoj. 251 s. ISBN 80-85615-95-9.

COUFALÍK, Jaromír, 1983. *Střední odborné školy v ČSSR: denní studium*. 1. Vyd. Praha: SPN. 78 s. Zájmové náklady.

ČÁBALOVÁ, Dagmar a kol., 2014 *Pregraduální vzdělávání učitelů mateřských škol jako dialog mezi teorií a praxí* [CD-ROM]. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0494-0.

ČERNIKOVSKÝ, Petr, Jiří HNILICA a Eva PASÁČKOVÁ, 2012. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky: 2. díl Oblasti vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 416 s. ISBN 978-80-87601-10-5.

DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA, 2014. Příprava učitelů v kontextu kontinuální „optimalizace“. *Pedagogická Orientace*. 2014, **24**(5), 818-837. ISSN: 1805-9511 doi:<http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-5-818>

DVOŘÁK, Dominik et al., 2010. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 310 s. ISBN 978-80-246-1896-8.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada. 121 s. ISBN 9788024728636.

GAVORA, Peter, 1996. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido. 130 s. ISBN 80-85931-15-X.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HELUS, Zdeněk, 2008. Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In: SPILKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 11-29. ISBN 978-80-7290-384-9.

HELUS, Zdeněk, 2010. Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese. In: KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, s. 23-32. ISBN 978-80-7308-301-4.

HELUS, Zdeněk, 2011. Jak chápat učitelství: impulzy pro pedagogické fakulty. *Pedagogika*. **61**(4), 373-381. ISSN 0031-3815.

HELUS, Zdeněk, 2012. Učitelské povolání dnes a zítra: Čeho se obávat, s čím bojovat, co vyžadovat. In: SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, s. 75-87. ISBN 978-80-7394-397-4.

HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ, 2011. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5467-7.

CHLUP, Otokar, Ladislav RATHAUS a František ŠERACKÝ, 1928. *Mateřská škola: sborník přednášek o škole mateřské*. Praha: Svaz učitelek škol mateřských. Knihovny nových škol.

CHLUP, Otakar, František KAHUDA a Karel KRÁL, 1949. *Školský zákon: výklad zákona a prováděcích předpisů*. 1.vyd. Praha: Orbis.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

Idea a realita vysokoškolského vzdělání učitelek mateřských škol na pedagogické fakultě: sborník odborných příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí, 2007. editor Jana KROPÁČKOVÁ. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-326-9.

JANÍK Miroslav, Karolína PEŠKOVÁ a Tomáš JANÍK, 2014. Standardy pro učitelské vzdělávání jako cesta ke kvalitě: reflexe vývoje ve Spolkové republice Německo. *Orbis Scholae*. 8(3), 47-70. ISSN 1802-4647.

JANÍK, Tomáš, 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. 171 s. ISBN 8073150808.

JANÍK, Tomáš, 2009. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido. 119 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 15. ISBN 978-80-7315-186-7.

JANÍK, Tomáš, Michaela PÍŠOVÁ a Vladimíra SPILKOVÁ, 2014. Standardy v učitelské profesi: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení. *Orbis Scholae*. 8(3), 133-158. ISSN 1802-4647.

JEŽKOVÁ, Věra, Dominik DVOŘÁK, Christopher CHAPMAN a kol., 2010. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-1784-8.

KALHOUS Zdeněk a František HORÁK, 1996. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*. 46(3), 245-255. ISSN 3330-3815.

KASÁČOVÁ, Beata, BABIAKOVÁ, S., CABANOVÁ, M., FILIPJAK, E., SEBEROVÁ, A., 2011. *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica: PedF UMB. ISBN 978-80-557-0162-2.

KOSOVÁ, Beata, 2010. Reflexe proměn přípravy učitelů pro preprimární a primární vzdělávání v ČR a SR: vývoj, současnost a perspektivy v Slovenskej republike In SPILKOVÁ Vladimíra a Helena Hejlová. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj pro roce 1989 a perspektivy: výzkumný záměr: učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. s. 49-73. ISBN 978-80-7290-486-0.

KOSOVÁ, Beata, 2013. Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov na Slovensku. *Pedagogika*. 63(4), 485-500. ISSN 0031-3815.

KOŤÁTKOVÁ Soňa, 2010. Učitelství pro mateřské školy, Předškolní pedagogika. In SPILKOVÁ Vladimíra a Helena Hejlová. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj pro roce 1989 a perspektivy: výzkumný záměr:*

učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. s. 94-112. ISBN 978-80-7290-486-0.

KOVAŘÍČEK, Václav, 1972. *Dokumenty k vývoji zařízení předškolní výchovy a k vzdělávání učitelek mateřských škol.* Olomouc: Univerzita Palackého.

KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ, 2010. *Učitel v současné škole.* Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4.

MACHÁČKOVÁ, Iva, 2007. Vývoj přípravného vzdělávání předškolních pedagogů. In: *Idea a realita vysokoškolského vzdělání učitelek mateřských škol na pedagogické fakultě: sborník odborných příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí.* editor Jana KROPÁČKOVÁ. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-326-9.

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora, 2016. *Současné reformy institucionální předškolní výchovy ve Spolkové republice Německo* [online]. Praha. Disertační práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Jana Uhlířová. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/101419>.

MAŇÁK, Josef, 1994. *Kapitoly z metodologie pedagogiky.* Brno: Masarykova univerzita. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-1031-2.

MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA, 1999. *Anglicko-český pedagogický slovník-English-Czech educational dictionary.* 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-310-2.

MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

MORGAN, David L, 2001. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu.* Tišnov: Sdružení SCAN. Metodologie. ISBN 80-85834-77-4.

NANTL, Jiří a Petr ČERNIKOVSKÝ, 2011. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. 1. díl, Národní deskriptory.* Druhé revidované vydání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-254-8569-9. Dostupné také z: <http://gram.reformy-msmt.cz/download-document/1/-dil-publikace-narodni-kvalifikacni-ramec-terciarniho-vzdelavani-%7C-narodni-deskripty>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, 2001. Praha: ÚIV. ISBN 80-211-0372-8.

Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péče o děti předškolního věku v České republice: OECD thematic review of early childhood education and care policy, 2000. Praha: MŠMT ČR. ISBN 80-7168-746-4.

NELEŠOVSKÁ Alena a kol., 2007. *Evaluační a inovativní aplikace bakalářského studijního oboru Učitelství pro mateřské školy: metodika*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. ISBN 978-80-7182-238-7.

NEZVALOVÁ, Danuše, 2003. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v negraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*. **13**(4), 11-20. ISSN 1211-4669.

OPRAVILOVÁ, Eva, 2004. Vzdělávání učitelů mateřských škol v historicko-srovnávací perspektivě. In: SPILKOVÁ, Vladimíra aj. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.

OPRAVILOVÁ, Eva, 2017. Rozhovor s tvůrcem kurikula oboru Učitelství pro mateřské školy na PedF UK v Praze. Praha 16. 1.

Organizační statut ústavů ku vzdělávání učitelův a učitelek veřejných obecních škol v Rakousku: uveřejněn nařízením c.kr. ministerstva vyučování ze dne 26. května 1874, č. 7114/ C. Kr. ministerium vyučování, 1874. Praha: Císařský královský školní kněhosklad.

Organizační statut ústavů ku vzdělání učitelů a učitelek veřejných škol obecných v Rakousku spolu se statutem kursů pro učitele škol měšťanských a s předpisem o zkouškách způsobilosti pro učitele na školách obecných, 1913. Praha: Císařský královský školní kněhosklad.

Organizační statut ústavů pro vzdělávání učitelek mateřských škol, 1937. In: KOVAŘÍČEK, Václav, 1972. *Dokumenty k vývoji zařízení předškolní výchovy a k vzdělávání učitelek mateřských škol*. Olomouc: Univerzita Palackého. s. 110-114.

OROSOVÁ, Ol'ga, 2006. Kompetencia a jej miesto v ďalšom vzdelávaní učiteľov. In: LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Cesty ďalšieho vzdelávania učiteľů*. Brno: Paido, s. 26-38. ISBN 80-7315-114-6.

PÁVKOVÁ, Karolína, 2014. Profesní standardy v Anglii, Walesu a Severním Irsku. *Orbis Scholae*. **8**(3), 71-85. ISSN 1802-4637.

PELIKÁN, Jiří, 2004. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Dotisk 1.vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-7184-569-8.

PODPERA, Milan, 2008. *Bílá místa v přípravě učitelek mateřských škol*. Praha. 138 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce Eva Opravilová.

PORUBSKÝ, Štefan, Beáta KOSOVÁ a Ivan PAVLOV, 2014. Problém šandardizácie učiteľskej profesie v kontexte profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. *Orbis scholae*. 8(3), 23-46. ISSN 1802-4637.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan a Pertti KANSANEN, 2015. *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3184-4.

PŘÍHODA, Václav, 1937. *Vědecká příprava učitelstva*. Praha: Dědictví Komenského.

Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů: 3. celostátní konference profesních organizací předškolní výchovy, 2002. Praha: Asociace předškolní výchovy.

SHERIDAN, Sonja, 2009. Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*. [online] 53(3), 245-261. ISSN 0031-3831. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313830902917295?scroll=top&needAccess=true>

SKUTIL, Martin a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

SOVOVÁ, Pavla, 2010. Učitelství pro mateřské školy. In SPILKOVÁ Vladimíra a Helena Hejlová. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj pro roce 1989 a perspektivy: výzkumný záměr: učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. s. 258-263. ISBN 978-80-7290-486-0.

SPILKOVÁ, Vladimíra, 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.

SPILKOVÁ, Vladimíra, 2008. Kvalita učitele a profesní standard. In: *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 95-104. ISBN 978-80-7290-384-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra, 2010. Evropské přístupy k pojetí kvality učitele – optikou formálních dokumentů. *Pedagogika.*, **50**(3-4), 70-80. ISSN 0031-3815.

SPILKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ, 2008. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 330 s. ISBN 978-80-7290-384-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ, 2010. *Kvalita učitele a profesní standard: výzkumný záměr: učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 257 s. ISBN 978-80-7290-496-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra a Helena HEJLOVÁ, 2010. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj pro roce 1989 a perspektivy: výzkumný záměr: učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 392 s. ISBN 978-80-7290-486-0.

STARÝ, Karel, 2008. *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál. 111 s. ISBN 978-80-7367-513-4.

STARÝ, Karel, 2014. Vybrané zahraniční programy hodnocení učitelů s využitím profesních standardů. *Orbis Scholae*. **8**(3), 113-132. ISSN 1802-4647.

SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 158 s. ISBN 9788024743097.

SYSLOVÁ, Zora, Hana HORKÁ a Bohumíra LAZAROVÁ, 2014. *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7542-9.

SYSLOVÁ, Zora a Lucie CHALOUPKOVÁ, 2015. *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7882-6.

Školský zákoník : sbírka nejdůležitějších výnosů a nařízení pro školy obecné, 1892. upravil Václav KŘEMEN. Praha: Urbánek.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ, 2009. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 122 s. Skripta. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠNÍDLOVÁ, Mária, 2011. Tvorba profesijných štandardov a nástrojov hodnotenia rozvoja profesijných kompetencií: odborná aktivita 1.1. *Pedagogické rozhľady*. **20**(3), 2-3. ISSN 1335-0404. Dostupné také z: <http://www.rozhľady.pedagog.sk/cisla/pr3-2011.pdf>

ŠNÍDLOVÁ, Mária, 2012. Profesijné štandardy v kariérovom raste pedagogických a odborných zamestnancov. *Pedagogické rozhľady*. **21**(1-2), 27-32. ISSN 1335-0404. Dostupné také z: <http://www.rozhľady.pedagog.sk/cisla/pr12-2012.pdf>

ŠTECH, Stanislav, 2008. Úpadek profesionality. *Pedagogika*. **58**(3), 219-221. ISSN 0031-3815.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVECOVÁ, Jana a Jaroslava VAŠUTOVÁ, 1997. *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: ÚIV.

ŠVEC, Vlastimil, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido. 163 s. ISBN 80-85931-70-2.

ŠVEC, Vlastimil, 2001. Faktory ovlivňující účinnost přípravného vzdělávání učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, s. 30-35. ISBN 80-7290-059-5.

ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Pedagogická znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI. 163 s. ISBN 80-7357-072-6.

TOMKOVÁ Anna, 2016. *Příprava učitelů a hodnocení její kvality v Belgii*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-871-4.

TRUBÍNIOVÁ, Valentína, 2009. *Dejiny predškolskej pedagogiky*. 2. diel. 1. vyd. Ružomberok: VERBUM. 417 s. ISBN 978-80-8084-496-7.

Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století", 1997. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. Phare. Access to documents '97.

UHLÍŘOVÁ Jana, 2002. Opatrovna a školka J. V. Svobody – východisko ke koncepci předškolní výchovy. In: *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů: 3. celostátní konference profesních organizací předškolní výchovy*, 2002. Praha: Asociace předškolní výchovy.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2001. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 19-46. ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 76 s. ISBN 9788072903252.

VESELÝ, Arnošt, 2004. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*. **40**(4), 433-446. ISSN 2336-128X. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/19312e4bc874d3b9d93fde75d4b74099fc4fead2_533_413_vesely16.pdf

WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. 167 s. ISBN 80-7290-059-5.

ZAPLETALOVÁ Eliška, 2002. Proměny vzdělávání učitelůek mateřských škol na středních pedagogických školách. In: *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů: 3. celostátní konference profesních organizací předškolní výchovy*, 2002. Praha: Asociace předškolní výchovy. s. 64-69.

9.2 Informační zdroje

AKREDITAČNÁ KOMISIA. *Študijný odbor 1.1.5 predškolská a elementárna pedagogika* [online]. Dostupné z: <http://www.akredkom.sk/isac/public/odbory/1/1.1/1.1.5.doc>

AKREDITAČNÍ KOMISE ČR, 2015. *Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol* [online]. Dostupné z:

https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/546/RamcovaKoncepceUcitelskePravy_10_2015.pdf

Bachelor Kindheitspädagogik, 2016. [online] [cit. 2016-11-16]. Dostupné z: <http://f-s.hszg.de/studienangebot/bachelor-kindheitspaedagogik.html>

CAENA, Francesca. 2011. *Literature review Teachers' core competences: requirements and development* [online]. European commission. Dostupné z: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf

CAENA, Francesca, 2014. *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues* [online]. European commission. Dostupné z: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf

CONSEIL SUPÉRIEUR PÉDAGOGIQUE, 2012. *Référentiel de compétences de l'enseignant* [online]. [cit. 2016-9-25] Dostupné z: http://www.cghe.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=b15cf17725159f652ab5b66af6c0cf0448ce94a0&file=fileadmin/sites/cghe/upload/cghe_super_editor/cghe_editor/documents/Competences/CS_Pedagogique/ref_enseignement_110203_intro_modif.pdf

DEPARTEMENT FOR EDUCATION, 2011. *Teachers' Standards* [online]. [cit. 2015-8-16]. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/283566/Teachers_standard_information.pdf

DEPARTEMENT FOR EDUCATION, 2013. *Teachers' Standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bods* [online]. [cit. 2015-8-16]. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers_Standards.pdf

DEPARTEMENT FOR EDUCATION, 2016. *Become an early years teacher* [online]. [2011] [cit. 2016-10-16]. Dostupné z: <https://getintoteaching.education.gov.uk/explore-my-options/become-an-early-years-teacher>

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015 – 2020, 2014. [online]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/35188_1_1/download/

EACEA, 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-9201-412-4. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151en.pdf

EUROPEAN COMMISSION, 2013. *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* [online]. Brussels: EC. Dostupné z: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

EURYDICE, 2014. *Klíčové údaje o vzdělávání a péči v raném dětství v Evropě 2014* [online]. Zpráva Eurydice a Eurostatu. Luxembourg: Úřad pro publikace Evropské unie. ISBN 978-92-9201-743-9. doi10.2797/97420

EURYDICE, 2015a. *Early Childhood Education and Care Systems in Europe. National Information Sheets – 2014/15* [online]. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-9201-990-7 doi:10.2797/48986

EURYDICE, 2015b. *Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education: Belgium (French community)* [online]. European Commission. Poslední změna 22. 12. 2015. [cit. 16. 8. 2016]. Dostupné z: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-French-Community:Initial_Education_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education

HNILICA, Jiří, Petr PABIAN a Tereza HÁJKOVÁ, 2012. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky: 3. díl Zkušenosti a doporučení* [online]. 1. vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 98 s. ISBN 978-80-87601-11-2. Dostupné z: <http://qram.reformy-msmt.cz/download-document/3/-dil-publikace-narodni-kvalifikacni-ramec-tv-%7C-zkusenosti-a-doporuceni>

HOUTE ÉCOLE LEONARD DE VINCI, 2016a. Bachelier - Instituteur (trice) préscolaire. *vinci.be* [online] [cit. 2016-8-14] Dostupné z: <http://www.vinci.be/fr-be/encbw/Pages/instituteur-préscolaire.aspx>

HOUTE ÉCOLE LEONARD DE VINCI, 2016b. Bachelier - Instituteur (trice) préscolaire: Programme de cours block 1, 2 a 3. *vinci.be* [online] [cit. 2016-8-14] Dostupné z: <http://www.vinci.be/fr-be/encbw/Pages/instituteur-préscolaire.aspx>

Infoabsolvent: Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce. [online] [cit. 2016-5-14] Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/>

Jihočeská univerzita, 2010. Studijní plán Oboru učitelství pro mateřské školy. *portal.jcu.cz.* [online] [cit. 2010-11-15] Dostupné z: https://wstag.jcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=H4sIAAAAGNgYGBkYDMYmJs1MBFmZADxOIpLEktSvVMrwTwRXUsjI2NjcyMDYzM LUxNzc0OgYqAMAwCy7PKZOgAAAA**#prohlizeniSearchResult

KASÁČOVÁ, Beata. *Profesijné štandardy v kariérnom rozvoji pedagogických zamestnancov* [online]. [cit. 2016-9-27] Dostupné z: www.mpc-edu.sk/library/files/mpc_kasacova_profesijne_standardy_v_kariernom_rozvoji.pptx

KMK, 2004. *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* [online]. Berlin: Kultusminister Konferenz. [16-12-2004]. [cit. 2016-9-25]. Dostupné z: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

KMK, 2008. *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die achwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* [online]. Berlin: Kultusminister Konferenz. [cit. 2016-9-25]. Dostupné z: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

KMK, 2012. *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung.* [online]. [06-12-2012]. [cit. 2016-9-25]. Dostupné z: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf

KOSOVÁ, Beata, Štefan PORUBSKÝ a Ivan PAVLOV. *Problém tvorby a uplatňovania koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme na slovensku* [online]. [cit. 2016-8-26] Dostupné z:

http://www.ped.muni.cz/weduresearch/konference/14kariernisystemy/5_slovensko_kosova_porubskypavlov.pdf

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Michaela PÍŠOVÁ, Vladimíra SPILKOVÁ, Vladimír SRB, Hana STÝBLOVÁ, Zora SYSLOVÁ a František TOMÁŠEK, 2010. Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele. *Učitelské noviny*. **113**(12) ISSN 0139-5718. Dostupné také z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/index.php?archiv&clanek=3497>

KRIVOHLAVÝ, Jaro, Ralf SCHWARZER a Matthias JERUSALEM, 1993. *Czech Adaptation of the General Self-Efficacy Scale* [online]. [cit. 2013-1-25]. Dostupné z: <http://userpage.fuberlin.de/~health/czec.htm>

Modulkatalog der Hochschule Zittau/Görlitz, 2016. [online] [cit. 2016-10-16]. Dostupné z: <http://hs-zigr.de/Modulkatalog/index.php?activTopic=3&activNav=2&stid=249&frei=1&kennz=suche&activCont=1>

MPC, 2015. *Profesijné štandardy pre kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov* [online]. Dostupné z: http://www.mpc-edu.sk/library/files/profesijny_standard_pedagogicky_zamestnanec.pdf

MŠMT, 1998. *Učební Plán studijního oboru 75-31-M/005 Předškolní a mimoškolní pedagogika* [online]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Obory/UcebniPlan/7531M005/Predskolni-a-mimoskolni-pedagogika>

MŠMT, 2009. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika* [online]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Obory/UcebniPlan/7531M01/Predskolni-a-mimoskolni-pedagogika>

MŠMT, 2016. *Vývojová ročenka školství 2005/06–2015/16* [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2005-06-2015-16>

NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS. *Early Childhood Generalist Standards: Third Edition for teachers of students ages 3–8*. [online] 2015. Dostupné z: <http://boardcertifiedteachers.org/sites/default/files/EC-GEN.pdf>

NATIONAL COLLEGE FOR TEACHING AND LEADERSHIP, 2013. *Teacher's Standards (Early Years)* [online]. 8 p. NCTL-00108-2013. [cit. 2016-06-27]. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/211646/Early_Years_Teachers_Standards.pdf

NATIONAL COLLEGE FOR TEACHING AND LEADERSHIP, 2015. *Early years initial teacher training (ITT): a guide for providers* [online]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/guidance/early-years-initial-teacher-training-a-guide-for-providers>

NATIONAL COLLEGE FOR TEACHING AND LEADERSHIP, 2016. *Early years initial teacher training (ITT): accredited providers and School Direct (Early Years) lead organisations* [online]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/publications/early-years-initial-teacher-training-itt-providers-and-school-direct-early-years-lead-organisations/early-years-initial-teacher-training-itt-providers-and-school-direct-lead-organisations>

OECD, 2011a. *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC): Research Brief: Qualifications, Education and Professional Development Matter* [online]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/school/49322232.pdf>

OECD, 2011b. *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC): Strategies To Tackle Challenges In Improving Workforce Development And Working Conditions* [online]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/school/49322451.pdf>

OECD, 2016. *Education at a Glance 2016: OECD indicators* [online]. OECD Publishing, Paris. ISBN 978-92-64-25980-5. Dostupné z: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9616041e.pdf>

Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang Pädagogik der Frühen Kindheit an der Hochschule Zittau/Görlitz vom 15.07.2009 [online]. Zittau/Görlitz: Hochschule Zittau/Görlitz. Dostupné z: http://web.hszg.de/~kuehne/ects/St_Dokumente//SPb_PO_WS09.pdf

PLYMOUTH UNIVERSITY, 2014. *Programme Specification: Bachelor of Education Primary (subject specialism)* [online]. Dostupné z: https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/3/3480/BEd_Hons_Primary_Early_Childhood_Studies_4424.pdf

PLYMOUTH UNIVERSITY. BEd (Hons) Primary (Early Childhood Studies). *Courses*. [online] [cit. 2016-8-26] Dostupné z:

<https://www.plymouth.ac.uk/courses/undergraduate/bed-primary-earlychildhood-studies>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2016. [online] Praha: MŠMT. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/696_1_1/download/

SCHLEICHER, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World* [online]. OECD Publishing. ISBN 978-92-64-xxxxx-x (PDF). Dostupné z: <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>

SOVOVÁ, Pavla, 2011. Rozhovor s garantem oboru Učitelství pro mateřské školy na FPE ZČU. Plzeň 8. 6.

SOVOVÁ, Pavla, 2015. Rozhovor s garantem oboru Učitelství pro mateřské školy na FPE ZČU. Plzeň 3. 3.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2014. [online] Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

SVOBODOVÁ, Eva, 2013a. Rozhovor s tvůrcem kurikula oboru Učitelství pro mateřské školy na PF JU. České Budějovice 25. 2.

SVOBODOVÁ, Eva, 2013b. Rozhovor s tvůrcem kurikula oboru Učitelství pro mateřské školy na PF JU. České Budějovice 26. 3.

TDA, 2007a. *Professional Standards for Teachers: Why sit still in your career?* [online] London: TDA, 2007. Dostupné z: https://www.rgs.org/NR/rdonlyres/13C47A9B-633C-436F-8617-668966AEAEB7/0/CGT_Online_TDA_standards2007.pdf

TDA, 2007b. *Professional Standards for Teachers: Core* [online]. London: TDA. Dostupné z: https://www.rbkc.gov.uk/pdf/standards_core.pdf

TOMKOVÁ Anna a kol., 2012. *Rámc profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch* [online]. Praha: NUV. ISBN: 978-80-87063-64-4 Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVĚ, 2016. *Bakalárske štúdium: Akreditačný spis platný od AR 2016/2017* [online]. [cit. 2016-8-26] Dostupné z: <http://pdf.truni.sk/katedry/ksp/student?bakalarske#pep>

UNIVERZITA KARLOVA, 2008a. Studijní plán Oboru učitelství pro mateřské školy: 7531R001 B MS – DV od 2008. *is.cuni.cz* [online] [cit. 2010-11-15] Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=prohl&oborplan=OBMSDV08&fak=11410&oborsims=7531x001&oborplan=OBMSDV08&rocnik=&vyuc=1&b=Zobrazit>

UNIVERZITA KARLOVA, 2008b. Studijní plán Oboru učitelství pro mateřské školy: 7531R001 B MS – HV od 2008. *is.cuni.cz* [online] [cit. 2010-11-15] Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=prohl&oborplan=OBMSDV08&fak=11410&oborsims=7531x001&oborplan=OBMSHV08&rocnik=&vyuc=1>

UNIVERZITA KARLOVA, 2008c. Studijní plán Oboru učitelství pro mateřské školy: 7531R001 B MS – TV od 2008. *is.cuni.cz* [online] [cit. 2010-11-15] Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=prohl&oborplan=OBMSHV08&fak=11410&oborsims=7531x001&oborplan=OBMSTV08&rocnik=&vyuc=1>

UNIVERZITA KARLOVA, 2008d. Studijní plán Oboru učitelství pro mateřské školy: 7531R001 B MS – DV od 2008. *is.cuni.cz* [online] [cit. 2010-11-15] Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=prohl&oborplan=OBMSTV08&fak=11410&oborsims=7531x001&oborplan=OBMSVV08&rocnik=&vyuc=1>

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA, 2010. Studijní plán Oboru učitelství pro mateřské školy. *portal.zcu.cz*. [online] [cit. 2010-11-15] Dostupné z: https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=H4sIAAAIAAAAAGNgYGBkYDMINDOzMBdmZADxOIpLEktSvVMrwTwRXUsjI2NjcyMDYzMLUxNzcxNzY0OgDAMAzNU00DoAAAA*#prohlizeniSearchResult

9.3 Legislativní dokumenty

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 198/2012 Sb.

Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régent. [online] [2008] [cit. 2. 7. 2016] Dostupné z: http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501_001.pdf

SLOVENSKO. Zákon č. 317/2009 Z. z. „o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Směrnice ministerstva školství a kultury č. 24 ze dne 20. 2. 1964.

Školský zákoník: Sbírka nejdůležitějších výnosů a nařízení pro školy obecné. Václav KŘEMEN. Praha: Fr. A. Urbánek. 1892.

Výnos ministerstva kultu a vyučování č. 3632 ze dne 3. 7. 1914. In: KOVAŘÍČEK, Václav, 1972. *Dokumenty k vývoji zařízení předškolní výchovy a k vzdělávání učitelek mateřských škol.* Olomouc: Univerzita Palackého. s. 104-106.

10 Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník motivace k profesi a ke studiu.....	i
Příloha 2: Dotazník – hodnocení studia.....	iv
Příloha 3: Dotazník obecné vlastní efektivity.....	vi
Příloha 4: Dotazník – vstup do profese	vii
Příloha 5: Posuzovací škála hodnocení rozvoje profesních kompetencí.....	x
Příloha 6: Posuzovací škála Hodnocení přínosu studia pro rozvoj profesních kompetencí (varianta ZČU 1. roč.).....	xiii
Příloha 7: Schéma polostrukturovaného rozhovoru s tvůrci kurikula	xv
Příloha 8: Schéma polostrukturovaného rozhovoru Počátek profesní dráhy	xvii
Příloha 9: Průvodce pro ohniskovou skupinu.....	xviii
Příloha 10: Plán oboru studia na PedF UK v Praze.....	xix
Příloha 11: Plán oboru studia na FPE ZČU v Plzni.....	xxix
Příloha 12: Plán oboru studia na PF JU v Českých Budějovicích.....	xxxii
Příloha 13: Model tvorby profesního standardu Vašutové.....	xxxvi
Příloha 14: Anglie – Profesní standard předškolního pedagoga.....	xl
Příloha 15: Model profesního standardu Vašutové, úprava pro učitele mateřské školy ...	xlvi

11 Seznam tabulek

Tabulka 1 – Složení základní skupiny respondentů; zdroj vlastní	15
Tabulka 2 – Základní kategorizace profesních činností učitelů; zdroj: Blížkovský et al. 1999, s. 83.....	39
Tabulka 3 – Hodinová dotace učebních předmětů jednoletých kurzů pro pěstounky; zdroj: Organizační statut ústavů ku vzdělávání učitelů a učitelek veřejných škol, 1913.....	76
Tabulka 4 – Hodinová dotace učebních předmětů dvouletých kurzů pro pěstounky, zdroj: Kovaříček, 1972	77
Tabulka 5 – Hodinová dotace předmětů na Ústavech pro učitelky mateřských škol v letech 1937-1946, zdroj: Organizační statut ústavů pro vzdělávání učitelek mateřských škol, 1937	79
Tabulka 6 – Hodinová dotace předmětů na tříletých pedagogických školách pro učitelky mateřských škol, zdroj: Kovaříček, 1972	82
Tabulka 7 – Hodinová dotace předmětů na čtyřletých pedagogických školách obor učitelství mateřských škol, zdroj: směrnice ministerstva školství a kultury č. 24 ze dne 20. 2. 1964	83
Tabulka 8 – Hodinová dotace oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika, zdroj: MŠMT, 1998. Učební plán oboru 75–31–M/005 Předškolní a mimoškolní pedagogika	85

Tabulka 9 – Rámcové rozvržení obsahu vzdělávání oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika, zdroj: MŠMT, 2009. RVP OV 75–31–M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika.....	86
Tabulka 10 – Počátky studijních programů na pedagogických fakultách; zdroj: upraveno a doplněno dle Spilková a Hejlová, 2010.....	87
Tabulka 11 – přehled studentů přijatých v roce 2014 do jednotlivých úrovní vzdělávání, zdroj: infoabsolvent.cz a studijní informační systémy jednotlivých vysokých škol ...	90
Tabulka 12 – Struktura učitelů v letech 2007 až 2015 – podle nejvyššího dosaženého vzdělání (bez škol pro děti se SVP); zdroj: upraveno dle MŠMT, 2016. Vývojová ročenka školství 2005/06–2015/16.....	91
Tabulka 13 – Minimální úroveň požadované pregraduální přípravy pedagogického pracovníka pro preprimární vzdělávání ve vybraných zemích; zdroj: vlastní.....	93
Tabulka 14 – Povinné předměty studijního programu Předškolní a elementární pedagogika na Pedagogické fakultě Trnavské univerzity v Trnavě; zdroj: upraveno dle MAIS Trnavské univerzity v Trnavě.....	98
Tabulka 15 – Struktura vzdělávacího programu BEd (Hons.) Primary (Early Childhood Studies) na University of Plymouth; zdroj: upraveno dle Plymouth University, 2014	102
Tabulka 16 – Struktura vzdělávacího programu Bachelier instituteur pré-scolaire na LaHaute Ecole Léonard de Vinci; zdroj: upraveno dle Haute Ecole Léonard de Vinci, 2016b.....	105
Tabulka 17 – Struktura bakalářského vzdělávacího programu na Hochschule Zittau/Gerlitz; zdroj: upraveno dle Modulkatalog Hochschule Zittau/Gerlitz	108
Tabulka 18 – Struktura plánu studia oboru na PedF UK, zdroj: upraveno dle SIS UK v Praze	112
Tabulka 19 – Sycení jednotlivých atributů kompetence předmětové předměty (UK); zdroj: vlastní	116
Tabulka 20 – Sycení jednotlivých atributů kompetence didaktické a psychodidaktické předměty (UK); zdroj: vlastní	117
Tabulka 21 – Sycení jednotlivých atributů kompetence pedagogické předměty (UK); zdroj: vlastní	118
Tabulka 22 – Sycení jednotlivých atributů kompetence diagnostické a intervenční předměty (UK); zdroj: vlastní	119
Tabulka 23 – Sycení jednotlivých atributů kompetence sociální psychosociální a komunikativní předměty (UK); zdroj: vlastní	120
Tabulka 24 – Sycení jednotlivých atributů kompetence manažerské a normativní předměty (UK); zdroj: vlastní.....	120
Tabulka 25 – Sycení jednotlivých atributů kompetence profesně a osobnostně kultivující předměty (UK); zdroj: vlastní	121
Tabulka 26 – Délka předchozí praxe respondentů (UK); zdroj: vlastní.....	122
Tabulka 27 – Předchozí studium respondentů (UK); zdroj: vlastní	122

Tabulka 28 – Přehled četností očekávání studentů od studia oboru (UK); zdroj: vlastní .	127
Tabulka 29 – Atributy kompetencí s nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí vyšším než Q3 (UK); zdroj: vlastní.....	133
Tabulka 30 – Atributy kompetencí s nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí nižším než Q1 (UK); zdroj: vlastní.....	134
Tabulka 31 – Vyhodnocení četností odpovědí na otázku č. 4 dotazníku hodnocení studia (UK); zdroj: vlastní.....	135
Tabulka 32 – Vyhodnocení četností odpovědí na otázku č. 5 dotazníku hodnocení studia (UK); zdroj: vlastní.....	136
Tabulka 33 – Vyhodnocení četností odpovědí na otázku č. 6 dotazníku hodnocení studia (UK); zdroj: vlastní.....	137
Tabulka 34 – Atributy kompetencí s hodnocením vyšším než Q3 (UK); zdroj: vlastní ...	138
Tabulka 35 – Atributy kompetencí s hodnocením nižším než Q1 (UK); zdroj: vlastní....	139
Tabulka 36 – Porovnání četnosti úrovně hodnocení učitelů praxe a sebehodnocení studentů (UK); zdroj: vlastní.....	140
Tabulka 37 – Přehled četností zpětné reflexe očekávání studentů od studia oboru (UK); zdroj: vlastní	141
Tabulka 38 – Porovnání vstupů a výstupů u jednotlivých kompetencí (UK); zdroj: vlastní	143
Tabulka 39 – Struktura plánu studia oboru na FPE ZČU v Plzni, zdroj: upraveno dle STAG ZČU v Plzni	152
Tabulka 40 – Sycení jednotlivých atributů kompetence předmětové předměty (ZČU); zdroj: vlastní	156
Tabulka 41 – Sycení jednotlivých atributů kompetence didaktické a psychodidaktické předměty (ZČU); zdroj: vlastní	157
Tabulka 42 – Sycení jednotlivých atributů kompetence pedagogické předměty (ZČU); zdroj: vlastní	157
Tabulka 43 – Sycení jednotlivých atributů kompetence diagnostické a intervenční předměty (ZČU); zdroj: vlastní	158
Tabulka 44 – Sycení jednotlivých atributů kompetence sociální psychosociální a komunikativní předměty (ZČU); zdroj: vlastní	159
Tabulka 45 – Sycení jednotlivých atributů kompetence manažerské a normativní předměty (ZČU); zdroj: vlastní	159
Tabulka 46 – Sycení jednotlivých atributů kompetence profesně a osobnostně kultivující předměty (ZČU); zdroj: vlastní	160
Tabulka 47 – Délka předchozí praxe respondentů (ZČU); zdroj: vlastní.....	160
Tabulka 48 – Předchozí studium respondentů (ZČU); zdroj: vlastní.....	161
Tabulka 49 – Přehled četností očekávání studentů od studia oboru (ZČU); zdroj: vlastní	166

Tabulka 50 – Atributy kompetencí s nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí vyšším než Q3 (ZČU); zdroj: vlastní	171
Tabulka 51 – Atributy kompetencí s nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí nižším než Q1 (ZČU); zdroj: vlastní	172
Tabulka 52 – Vyhodnocení četností odpovědí na otázku č. 4 dotazníku hodnocení studia (ZČU); zdroj: vlastní	174
Tabulka 53 – Vyhodnocení četností odpovědí na otázku č. 5 dotazníku hodnocení studia (ZČU); zdroj: vlastní	174
Tabulka 54 – Vyhodnocení četností odpovědí na otázku č. 6 dotazníku hodnocení studia (ZČU); zdroj: vlastní	175
Tabulka 55 – Atributy kompetencí s hodnocením vyšším než Q3 (ZČU); zdroj: vlastní ..	176
Tabulka 56 – Atributy kompetencí s hodnocením nižším než Q1 (ZČU); zdroj: vlastní..	178
Tabulka 57 – Porovnání četností úrovně hodnocení učitelů praxe a sebehodnocení studentů (ZČU); zdroj: vlastní	179
Tabulka 58 – Přehled četností při zpětné reflexi očekávání studentů od studia oboru (ZČU); zdroj: vlastní	180
Tabulka 59 – Porovnání vstupů a výstupů u jednotlivých kompetencí (ZČU); zdroj: vlastní	181
Tabulka 60 – Struktura plánu studia oboru na FPE JČU, zdroj: upraveno dle STAG JU v Českých Budějovicích	189
Tabulka 61 – Sycení jednotlivých atributů kompetence předmětové předměty (JU); zdroj: vlastní	193
Tabulka 62 – Sycení jednotlivých atributů kompetence didaktické a psychodidaktické předměty (JU); zdroj: vlastní	194
Tabulka 63 – Sycení jednotlivých atributů kompetence pedagogické předměty (JU); zdroj: vlastní	194
Tabulka 64 – Sycení jednotlivých atributů kompetence diagnostické a intervenční předměty (JU); zdroj: vlastní	195
Tabulka 65 – Sycení jednotlivých atributů kompetence sociální psychosociální a komunikativní předměty (JU); zdroj: vlastní	196
Tabulka 66 – Sycení jednotlivých atributů kompetence manažerské a normativní předměty (JU); zdroj: vlastní	196
Tabulka 67 – Sycení jednotlivých atributů kompetence profesně a osobnostně kultivující předměty (JU); zdroj: vlastní	197
Tabulka 68 – Věkové složení studentů (JU); zdroj: vlastní	197
Tabulka 69 – Délka předchozí praxe respondentů (JU); zdroj: vlastní	197
Tabulka 70 – Předchozí studium respondentů (JU); zdroj: vlastní	198
Tabulka 71 – Atributy kompetencí s nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí vyšším než Q3 (JU); zdroj: vlastní	207

Tabulka 72 – Atributy kompetencí s nárůstem hodnocení rozvoje kompetencí nižším než Q1 (JU); zdroj: vlastní	208
Tabulka 73 – Vyhodnocení četností odpovědí na otázku č. 4 dotazníku hodnocení studia (JU); zdroj: vlastní	209
Tabulka 74 – Vyhodnocení nejčtenějších odpovědí na otázku č. 5 dotazníku hodnocení studia (JU); zdroj: vlastní	210
Tabulka 75 – Vyhodnocení nejčtenějších odpovědí na otázku č. 6 dotazníku hodnocení studia (JU); zdroj: vlastní	210
Tabulka 76 – Atributy kompetencí s hodnocením vyšším než Q3 (JU); zdroj: vlastní	212
Tabulka 77 – Atributy kompetencí s hodnocením nižším než Q1 (JU); zdroj: vlastní	213
Tabulka 78 – Porovnání četnosti úrovně hodnocení učitelů praxe a sebehodnocení studentů (JU); zdroj: vlastní	214
Tabulka 79 – Přehled četností při zpětné reflexi očekávání studentů od studia oboru (JU); zdroj: vlastní	215
Tabulka 80 – Porovnání vstupů a výstupů u jednotlivých kompetencí (JU); zdroj: vlastní	216
Tabulka 81 – Zastoupení fakult mezi respondenty; zdroj: vlastní.....	230
Tabulka 82 – Studijní a profesní dráha po absolvování studia oboru; zdroj: vlastní	230
Tabulka 83 – Četnost pozitivně hodnocených oblastí ve vztahu ke kompetencím; zdroj: vlastní	231
Tabulka 84 – Četnost negativně hodnocených oblastí ve vztahu ke kompetencím; zdroj: vlastní	231

12 Seznam grafů

Graf 2 – Podíl kateder na výuce (UK); zdroj vlastní	113
Graf 3 – Zastoupení složek učitelské přípravy (UK) v % z celkového rozsahu hodin výuky; zdroj vlastní	114
Graf 4 – Sycení oblastí kompetencí (UK) v % kreditů; zdroj vlastní	115
Graf 5 – Sebehodnocení rozvoje kompetencí na počátku studia (UK); zdroj: vlastní	123
Graf 6 – Vývoj sebehodnocení rozvoje kompetencí v průběhu studia (UK); zdroj: vlastní	130
Graf 7 – Vývoj sebehodnocení rozvoje kompetencí v průběhu studia (UK) – kvartilový graf; zdroj: vlastní.....	131
Graf 8 – Podíl kateder na výuce (ZČU); zdroj vlastní.....	153
Graf 9 – Zastoupení složek učitelské přípravy v % z celkového rozsahu hodin výuky (ZČU); zdroj vlastní	154
Graf 10 – Sycení kompetencí v % kreditů (ZČU); zdroj vlastní	155

Graf 11 – Sebehodnocení rozvoje kompetencí na počátku studia (ZČU); zdroj: vlastní ..	162
Graf 12 – Vývoj sebehodnocení rozvoje kompetencí v průběhu studia (ZČU); zdroj: vlastní	168
Graf 13 – Vývoj sebehodnocení rozvoje kompetencí v průběhu studia (ZČU) – kvartilový graf; zdroj: vlastní.....	169
Graf 14 – Podíl kateder na výuce (JU); zdroj vlastní	190
Graf 15 – Zastoupení složek učitelské přípravy v % z celkového rozsahu výuky (JU); zdroj vlastní	190
Graf 16 – Sycení oblastí kompetencí v % kreditů (JU); zdroj vlastní	192
Graf 17 – Sebehodnocení rozvoje kompetencí na počátku studia (JU); zdroj: vlastní.....	199
Graf 18 – Vývoj sebehodnocení rozvoje kompetencí v průběhu studia (JU), zdroj: vlastní	204
Graf 19 – Vývoj sebehodnocení rozvoje kompetencí v průběhu studia (JU) – kvartilový graf; zdroj: vlastní.....	205
Graf 20 – Zastoupení složek učitelské přípravy v % hodin výuky – porovnání fakult; zdroj: vlastní	222
Graf 21 – Sycení kompetencí v % kreditů – porovnání fakult; zdroj: vlastní	223
Graf 22 – Sebehodnocení profesních kompetencí na počátku studia – porovnání fakult; zdroj: vlastní	225
Graf 23 – Sebehodnocení profesních kompetencí na konci studia – porovnání fakult; zdroj: vlastní	228

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

Příloha 1: Dotazník motivace k profesi a ke studiu

Motivace k profesi a ke studiu

VŠ:

číslo hodnocení:

1

věk:

číslo respondenta:

pohlaví:

délka praxe v MŠ:

(nepočítá se praxe v rámci studia)

V rámci tohoto dotazníku můžete u otázek zaškrtnout více odpovědí. Slovně formulované odpovědi, prosím, pište čitelně.

1. jste absolventkou/absolventem:

- a) Střední pedagogické školy
- b) Gymnázia
- c) jiné (prosím uveďte)

2. Prostředí mateřské školy znáte na základě:

- a) MŠ jsem navštěvoval/a jako dítě
- b) do MŠ jsem vodil/a sourozence
- c) jako pracoviště matky nebo známých (prosím upřesněte)
- d) jiná možnost (uveďte jaká)

3. Které vzpomínky na MŠ patří:

- a) k pozitivním (konkretizujte).....
-
- b) k negativním (konkretizujte).....
-

4. Jako žákyně ZŠ jsem navštěvoval/a zájmové kroužky nebo ZUŠ (konkretizujte):

- a) na 1. stupni ZŠ
- b) na 2. stupni ZŠ
- c) nenavštěvoval/a jsem žádné (uveďte důvod)
-

5. Zájmové kroužky jsem navštěvoval/a z podnětu:

- a) rodičů
- b) kamarádů
- c) dle svého rozhodnutí
- d) jiné (uveďte)

6. Při výběru střední školy jsem se rozhodoval/a:

- a) sám/sama
- b) radil/a jsem se s rodiči
- c) rodiče rozhodli za mne

d) jiné (uveďte)

7. Během studia na střední škole jsem se věnoval/a následujícím zájmovým aktivitám:

.....
.....
.....

8. Děti předškolního věku znám:

- a) ze školní praxe
- b) mám mladší sourozence
- c) jinak (uveďte)
- d) příliš s nimi nemám zkušenost

9. Mám sourozence

- a) ano (uveďte počet a jejich věk)
- b) ne

10. Hlásil/a jsem se ke studiu následujících oborů na VŠ (uveďte konkrétně), a to v pořadí dle preference:

.....
.....
.....
.....

11. Pro profesi učitelky MŠ jste se rozhodl/a již:

- a) na ZŠ
- b) na SŠ
- c) během studia oboru na VŠ
- d) doposud nejsem rozhodnutá
- e) jiná možnost(uveďte).....

12. Při výběru studijního oboru na VŠ jsem se rozhodoval/a:

- a) zcela sám/sama
- b) po diskusi s rodiči
- c) jinak (uveďte)

13. Obor Učitelství pro MŠ jsem bral/a jako:

- a) prioritní
- b) z důvodu nepřijetí na jiný obor

14. Domníváte se, že máte předpoklady stát se dobrým/dobrou učitelem/učitelkou MŠ?

- a) ano (uveďte jaké)
-
- b) nevím nejsem si jist/a (v čem spatřujete důvod?)
-
- c) určitě ne (uveďte důvod)
-
-

15. Co od studia oboru Učitelství pro MŠ očekáváte?

.....

.....
.....
.....

16. Jak hodnotíte přínos současné mateřské školy

a) z hlediska společenského.....

.....
.....

b) z hlediska dítěte.....

.....
.....

17. Jak vnímáte postavení učitele/učitelky mateřské školy v současné společnosti?

.....
.....
.....
.....

18. Jste rozhodnut/a stát se po studiu učitelem/učitelkou MŠ?

- a) ano
- b) ne
- c) zatím nevím

Příloha 2: Dotazník – hodnocení studia

Dotazník – hodnocení studia

číslo hodnocení:

8

číslo hodnotitele:

1. Jaká jste měl/-a očekávání od studia oboru Učitelství pro MŠ?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Naplnilo studium oboru Učitelství pro MŠ Vaše očekávání?

- a) ano
- b) ne
- c) částečně

3. Jak hodnotíte přínos studia pro rozvoj Vašich profesních kompetencí?

.....

.....

.....

.....

4. Myslíte si, že Vás studium dobře připravilo na profesi učitelky MŠ?

- a) ano
- b) ne
- c) nedovedu posoudit

5. V kterých oblastech Vás studium připravilo:

.....

.

.....

.....

.....

6. Ve kterých oblastech budoucí práce Vás studium připravilo nedostatečně:

.....

...

.....

.

.....
.
.....
.

7. Jste rozhodnut/a stát se po studiu učitelem/učitelkou MŠ?

- a) ano
- b) ne
- c) zatím nevím
- d) již jsem se stal/-a

Příloha 3: Dotazník obecné vlastní efektivity

číslo hodnocení:

11

číslo respondenta:

DOTAZNÍK OBECNÉ VLASTNÍ EFEKTIVITY

Jaro Krivohlavy, Ralf Schwarzer & Matthias Jerusalem, 1993

Míra optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti vnímat problémy

1. Když se o to opravdu usilovně snažím, pak můžu vždy zvládat nesnadné problémy.

1	Určitě ne	2	Spíše ne	3	Spíše ano	4	Určitě ano
---	-----------	---	----------	---	-----------	---	------------

2. Když se někdo postaví proti mě, mohu nalézt způsob, jak dosáhnout toho, čeho dosáhnout chci.

1	Určitě ne	2	Spíše ne	3	Spíše ano	4	Určitě ano
---	-----------	---	----------	---	-----------	---	------------

3. Pro mne je poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si postavím.

1	Určitě ne	2	Spíše ne	3	Spíše ano	4	Určitě ano
---	-----------	---	----------	---	-----------	---	------------

4. Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat neočekávané situace.

1	Určitě ne	2	Spíše ne	3	Spíše ano	4	Určitě ano
---	-----------	---	----------	---	-----------	---	------------

5. Důvěřuji si plně, že mohu zvládat neočekávané situace.

1	Určitě ne	2	Spíše ne	3	Spíše ano	4	Určitě ano
---	-----------	---	----------	---	-----------	---	------------

6. Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak mohu nalézt řešení pro každý problém.

1	Určitě ne	2	Spíše ne	3	Spíše ano	4	Určitě ano
---	-----------	---	----------	---	-----------	---	------------

7. Když se dostanu do obtíží, pak umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti.

1	Určitě ne	2	Spíše ne	3	Spíše ano	4	Určitě ano
---	-----------	---	----------	---	-----------	---	------------

8. Když stojím před určitým problémem, pak mne napadá hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat.

1	Určitě ne	2	Spíše ne	3	Spíše ano	4	Určitě ano
---	-----------	---	----------	---	-----------	---	------------

9. Když se dostanu do tísnivé situace, podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat.

1	Určitě ne	2	Spíše ne	3	Spíše ano	4	Určitě ano
---	-----------	---	----------	---	-----------	---	------------

10. Bez ohledu na to co se děje, jsem obvykle schopen vypořádat se s tím.

1	Určitě ne	2	Spíše ne	3	Spíše ano	4	Určitě ano
---	-----------	---	----------	---	-----------	---	------------

Příloha 4: Dotazník – vstup do profese

DOTAZNÍK – VSTUP DO PROFESE

***Povinné pole**

Napište prosím číslo respondenta (přiloženo v emailu) *

Číslo je zvýrazněno v textu emailu s odkazem na tento dotazník.

Obor Učitelství pro mateřské školy jsem studoval na *

- ☒ Univerzitě Karlově v Praze
- ☐ Jihočeské Univerzitě V Českých Budějovicích
- ☐ Západočeské univerzitě v Plzni

Po ukončení studia oboru Učitelství pro MŠ jsem pokračoval/a *

- ☐ prací v oboru (učitel/ka MŠ)
- ☐ navazujícím studiem v oboru (Předškolní pedagogika)
- ☐ dalším studiem mimo obor
- ☐ prací mimo obor
- ☐ Jiné:

Aktuálně *

- ☐ studuji v oboru (Předškolní pedagogika)
- ☐ pracuji v oboru (učitel/ka MŠ)
- ☐ studuji mimo obor
- ☐ pracuji mimo obor
- ☐ Jiné:

Myslíte si, že Váš studium dobře připravilo na profesi učitele/učitelky MŠ?

- ☐ ano
- ☐ ne
- ☐ nedovedu posoudit

Jak hodnotíte přínos studia pro rozvoj Vašich profesních kompetencí?

0(nemělo přínos) - 5(maximální přínos)

0 1 2 3 4 5

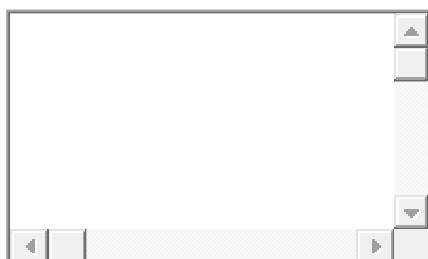
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	--

doplňte prosím i slovní hodnocení

A rectangular box with a thin black border, intended for handwritten notes. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

V kterých oblastech Vás studium připravilo dobře:

Co jste na počátku své profesní kariéry učitele/učitelky MŠ bez problému zvládal/a

A rectangular box with a thin black border, intended for handwritten notes. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

Ve kterých oblastech profese Vás studium připravilo nedostatečně:

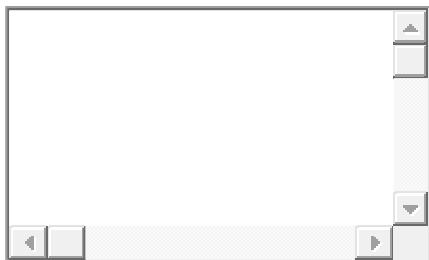
Co jste na počátku své profesní kariéry učitele/učitelky MŠ musel/a dohánět

A rectangular box with a thin black border, intended for handwritten notes. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

Co Vás nejvíce překvapilo na počátku Vaší profesní kariéry učitele/učitelky MŠ?

A rectangular box with a thin black border, intended for handwritten notes. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

Co vnímáte jako největší problémy začínající/ho učitele/učitelky v MŠ



Co nebo kdo Vám na počátku Vaší profesní kariéry učitele/učitelky MŠ pomohlo

- ☐ studium oboru na VŠ
- ☐ zavádějící učitel ve škole, kde jsem nastoupil/a
- ☐ kolega/kolegyně na třídě
- ☐ ředitel/ka školy, kde jsem nastoupil/a
- ☐ hospitace u kolegů
- ☐ Jiné:

Byl/a byste ochotný/á se zúčastnit závěrečné diskuze na téma "vstupu do profese" v místě Vašeho studia *

- ☐ ano
- ☐ ne

Vyhovuje mi termín a místo *

Pokud Vám nevyhovuje žádný z navržených termínů, můžete navrhnout vlastní.

- ☐ 23. 11. 2015 16:30 Praha
- ☐ 25. 11. 2015 16:30 Plzeň
- ☐ 3. 12. 2015 16:30 Praha
- ☐ 7. 12. 2015 16:30 Plzeň
- ☐ 8. 12. 2015 16:30 České Budějovice
- ☐ nevyhovuje žádný
- ☐ Jiné:

Příloha 5: Posuzovací škála hodnocení rozvoje profesních kompetencí

Hodnocení rozvoje profesních kompetencí

číslo hodnocení:

2

číslo respondenta:

Prosím, ohodnoťte míru kompetencí v rámci dané škály (0-5), kde 0 znamená nulovou míru naplnění kompetence (vůbec neovládám) a 5 znamená maximální míru naplnění kompetence (zvládám samostatně a bez problémů). V rámci škály prosím použijte křížek pro označení vybrané úrovně. Označte políčko N v případě, že nerozumíte co daná kompetence představuje.

Kompetence předmětová	0	1	2	3	4	5	N
mám osvojeny znalosti z oblastí:							
jazyková							
literární							
matematická							
přírodovědná							
vlastivědná							
mám teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchov:	0	1	2	3	4	5	N
hudební výchova							
výtvarná výchova							
pracovní výchova							
tělesná výchova							
mám osvojenou dovednost hry na hudební nástroj:	0	1	2	3	4	5	N
klavír							
jiný-uveďte:.....							
disponuji uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie							

Kompetence didaktická a psychodidaktická	0	1	2	3	4	5	N
ovládám základní didaktické postupy při procesu poznávání v předškolním věku							
umím využít Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání při tvorbě vlastních projektů							
umím samostatně projektovat výchovné a vzdělávací činnosti a provádět je							
umím hledat vhodné způsoby a metody pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí							
dovedu využívat informací vycházejících z oborových metodik							

Kompetence pedagogická	0	1	2	3	4	5	N
dovedu specifickým způsobem individualizovaně uspokojovat potřeby dítěte předškolního věku							
jsem schopen/schopna vytvořit podmínky a řídit procesy předškolní výchovy a vzdělávání							
dovedu realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti							
umím užít explorační činnosti (zkoumání, vlastní zkušenost dítěte) a hru v rámci vzdělávacích činností							
pozorováním činností dítěte dokážu zhodnotit úroveň jeho rozvoje							
jsem schopen/schopna podporovat rozvoj individuálních talentových dispozic dětí							
mám znalosti o právech dítěte a respektuji je ve své pedagogické práci							
orientuji se v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav							

Kompetence diagnostická a intervenční	0	1	2	3	4	5	N
dovedu provést pedagogickou diagnostiku předškolního dítěte							
dovedu posoudit aktuální zdravotní stav a reagovat na něj							
jsem schopen/schopna posoudit připravenost dítěte na vstup do ZŠ							
umím zaujmout odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte							
dovedu posoudit sociální vztahy ve skupině							
jsem schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobit jim výběr prostředků výchovy(formy, metody,...)							
umím plánovat a provádět individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami							
umím provádět evaluační činnosti - sledovat a posuzovat účinnost vzdělávacího programu, kontrolovat a hodnotit výsledky své práce, sledovat a hodnotit individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení							
jsem schopný/schopná rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí tak u dospělých a znám možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuji							
ovládám nedirektivní(nenátlačkové) prostředky zajištění kázně ve třídě a umím řešit školní výchovné situace a výchovné problémy							
ovládám množství hodnotících prostředků pro předškolní věk							
umím poskytnout radu rodičům a navrhnout konkrétní opatření							

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	0	1	2	3	4	5	N
ovládám prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole							
dovedu zajistit bezpečnost dětí							
dovedu působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi							
dovedu se orientovat v sociálních situacích ve škole i mimo školu a jsem schopen zprostředkovat jejich řešení							
znám možnosti a meze vlivu vrstevníků, starších sourozenců, mimoškolního prostředí i médií na děti, dovedu podporovat pozitivní a tlumit či eliminovat negativní vlivy							
ovládám prostředky pedagogické komunikace							
dovedu uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a partnery školy							
orientuji se v problematice rodinné výchovy							

Kompetence manažerská a normativní	0	1	2	3	4	5	N
mám základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese							
mám znalosti o podmínkách a procesech fungování školy							
ovládám základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, vedení třídní knihy atd.							
dovedu organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí							

Kompetence profesně a osobnostně kultivující	0	1	2	3	4	5	N
mám znalosti v oblasti filosofické, kulturní, politické, právní a ekonomické a dovedu jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí							
jsou mi známy zásady profesní etiky a uplatňuji je ve své práci							
dovedu nalézat argumenty, abych obhájil své pedagogické postupy							
mám osobnostní předpoklady pro spolupráci s kolegy a pracovníky školy							
jsem schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty (ředitel, rodiče, inspekce)							
orientuji se v oblasti kulturní tvorby pro děti							
mám potřebu dalšího vzdělávání a sebevzdělávání							
jsem schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí a změny vzdělávacích podmínek a reagovat na ně ve své pedagogické práci							

Příloha 6: Posuzovací škála Hodnocení přínosu studia pro rozvoj profesních kompetencí (varianta ZČU 1. roč.)

Hodnocení přínosu studia pro rozvoj profesních kompetencí

číslo hodnocení:

číslo respondenta:

Pokuste se zhodnotit přínos absolvovaného předmětu pro rozvoj Vašich profesních kompetencí učitele/učitelky MŠ. 0 znamená žádný přínos pro rozvoj profesních kompetencí, 5 maximální možný rozvoj profesních kompetencí. V rámci škály prosím použijte křížek pro označení vybrané úrovně. Označte políčko N v případě, že jste předmět neměli zapsaný. U každého předmětu můžete doplnit poznámku, konkrétní zkušenost, názor. Prázdné řádky na konci tabulky můžete využít na volitelné předměty.

Předmět	kredity	zako nčení	semestr	předmětu						
				0	1	2	3	4	5	N
Biologie dítěte a zdrav. Výchova	2	Zk	ZS							
Poznámka:										
Hra na klávesový nástroj	2	Zp	ZS							
Poznámka:										
Hudební výchova pro pedagogy MŠ 1	2	Zp	ZS							
Poznámka:										
Materiály a pracovní techniky	4	Zk	ZS							
Poznámka:										
Obecná psychologie	3	Zp	ZS							
Poznámka:										
Osobnostní a sociální rozvoj	2	Zp	ZS							
Poznámka:										
Předškolní pedagogika	3	Zk	ZS							
Poznámka:										
Tělesná výchova dovednostní minimum 1	1	Zp	ZS							
Poznámka:										
Teorie a didaktika tělesných cvičení 1	1	Zp	ZS							

Předmět	kredity	zakořenění	semestr	Míra přínosu pro rozvoj profesních kompetencí						
				0	1	2	3	4	5	N
Úvod do problematiky výtvarného výrazu	2 Zp	ZS								
<i>Poznámka:</i>										
Základy teorie tělesných cvičení	2 Zk	ZS								
<i>Poznámka:</i>										
Dramatická výchova pro MŠ 1	2 Zp	LS								
<i>Poznámka:</i>										
Hra na klávesový nástroj	2 Zp	LS								
<i>Poznámka:</i>										
Hudební výchova pro pedagogy MŠ 2	2 Zp	LS								
<i>Poznámka:</i>										
Jazyková výchova v předšk. věku 1	3 Zk	LS								
<i>Poznámka:</i>										
Metodika předškolního vzdělávání 1	3 Zp	LS								
<i>Poznámka:</i>										
Průběžná následchová praxe	2 Zp	LS								
<i>Poznámka:</i>										
Tělesná výchova dovednostní minimum 2	1 Zp	LS								
<i>Poznámka:</i>										
Vizuální tvorba v ploše pro MŠ	2 Zp	LS								
<i>Poznámka:</i>										
Vývojová psychologie	4 Zk	LS								
<i>Poznámka:</i>										

Příloha 7: Schéma polostrukturovaného rozhovoru s tvůrci kurikula

Schéma polostrukturovaného rozhovoru s tvůrci kurikula

(ZVO) Jakým způsobem je řešeno kurikulum, výběr a motivace studentů učitelství pro mateřské školy?

- (SVO1) Jak je koncipováno kurikulum studijního oboru?
- (TO1) Jaká je filosofie kurikula studijního oboru?
- (TO2) Jak se kurikulum studijního oboru vyvíjí v čase?
- (TO3) Kdo se podílí na rozvoji kurikula?
- (TO4) Jak vypadá práce na takovém rozvoji?
- (TO5) Jak je studijní obor koncipován?
- (TO6) Co vnímáte jako nejdůležitější při přípravě a rozvoji budoucí učitelky MŠ?

- (SVO2) Jaká je spolupráce při realizaci kurikula?
- (TO7) Jak je rozdělena výuka mezi katedry?
- (TO8) Kdo rozhoduje o vyučujícím a způsobu výuky?
- (TO9) Jaká je spolupráce kateder a jednotlivých vyučujících?
- (TO10) Existují předměty či výuka napříč katedrami?
- (TO11) Existuje nějaká platforma spolupráce?
- (TO12) Jak funguje spolupráce s mateřskými školami?
- (TO13) Jak jsou připravováni učitelé praxe?

- (SVO3) Jak tvůrci kurikula vnímají prospěšnost rozdílů v přístupu k studijnímu oboru na různých fakultách?
- (TO14) Jsou podle Vás rozdíly v přístupu ke studijnímu oboru na různých fakultách prospěšné?
- (TO15) Co by mělo být pro všechny fakulty v rámci studijního oboru stejné či společné?
- (TO16) Jaké prvky z kurikula jiných fakult Vás zaujaly?
- (TO17) Chtěli byste je v budoucnu začlenit do kurikula své fakulty?

- (SVO4) Jaký je výběr a motivace studentů?
- (TO18) Jak si představujete ideálního studenta tohoto oboru?

- (TO19) S čím by měl takový student přicházet?
- (TO20) Jak tyto představy ovlivňují výběr studentů při přijímacím řízení?
- (TO21) Co obsahuje přijímací řízení pro tento obor?
- (TO22) V jakém okamžiku by měl být student rozhodnut, že chce vykonávat profesi učitelky MŠ?
- (TO23) Co by měl student umět z předchozího studia, praxe či života?
- (TO24) Jak motivuje obor studenta k profesi?

Příloha 8: Schéma polostrukturovaného rozhovoru Počátek profesní dráhy

Schéma polostrukturovaného rozhovoru Počátek profesní dráhy

(ZVO) Jak vnímá absolvent studia profesi učitelky mateřské školy a svou připravenost na ni na počátku své profesní dráhy?

(SVO1) Jak studium rozvíjelo profesní kompetence?

(TO1) V jaké oblasti vnímáte během studia největší progres?

(SVO2) Jaké byly počátky profesní dráhy?

(TO2) S jakým očekáváním jste vstupovala do profese?

(TO3) Jak se tato očekávání naplnila?

(TO4) Co Vás nejvíce překvapilo?

(TO5) Co jste vnímala jako největší problémy coby začínající učitelka?

(TO6) Kdo nebo co Vám pomáhalo tyto problémy překonávat?

(TO7) Co dalšího by Vám pomohlo?

(TO8) Jak dlouhé bylo toto období začínající učitelky?

(TO9) Vnímáte se již jako samostatný učitel nezačátečník a proč?

(SVO3) Jak absolvent hodnotí po počátečních zkušenostech svou připravenost na profesi učitelky MŠ?

(TO10) Na co jste byla ze školy dobře připravena?

(TO11) Na co jste nebyla ze školy dobře připravena?

(TO12) Jakým způsobem jste dané deficity doháněla?

(TO13) Co byste v tomto ohledu doporučila přidat do studia?

(SVO2) Jak vnímá absolvent profesi učitelky MŠ na počátku své profesní dráhy?

(TO14) Co máte na profesi ráda?

(TO15) Čím je tato profese náročná?

(TO16) Co je podle Vás na profesi učitelky MŠ nejdůležitější?

(TO17) Jak by měla být na svou profesi připravena?

Příloha 9: Průvodce pro ohniskovou skupinu

Ohnisková skupina – průvodce

Motivace k oboru, očekávání, představa ideálu učitele MŠ

1. Co bývá motivem pro výběr tohoto oboru?
2. Jak ovlivnilo tuto volbu naše okolí?
 - a. příbuzní pracující v MŠ
 - b. názory okolí
 - c. mladší sourozenci
3. Kdy a jak dochází k rozhodnutí pro obor?
 - a. jak vnímáte rozdíl mezi rozhodnutím studovat obor a rozhodnutím stát se učitelkou MŠ?
4. Může směrem k oboru být určující sourozenci (pouze 4 účastníci (6%) výzkumu nemají sourozence)
5. Co považujete za svou předpřípravu pro obor před vstupem do oboru na VŠ?
 - a. Chodil někdo na SPgŠ?
 - b. Chodil někdo na ZUŠ?
 - c. Různé kroužky a zájmové činnosti
6. Jaká je Vaše představa dobré/ho učitele/lky MŠ?
7. Jaká byla Vaše očekávání před vstupem do studia?

Já a kompetence učitelky MŠ

8. Kterou oblast kompetencí jste považovali u sebe za nejméně rozvinutou na počátku studia?
9. Kterou naopak za nejvíce rozvinutou na počátku studia?
10. V kterých oblastech cítíte největší pokroky?
11. Co vám v rámci studia nejvíce pomohlo v rozvoji Vašich kompetencí?
12. Bylo něco mimo studium, co Vám pomohlo v rozvoji Vašich profesních kompetencí.

Příloha 10: Plán oboru studia na PedF UK v Praze

Studijní program B7507: Specializace v pedagogice

Studijní obor 7531R001: Učitelství pro mateřské školy

Specializace na dramatickou výchovu

Platí pro studenty, kteří vstoupili do 1. ročníku v roce 2008/2009 nebo později.

POVINNÉ PŘEDMĚTY

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7119101	Základy počítačové gramotnosti I	0/2	Z	1	1.	41-KITTV				
OB7112104	Úvod do filozofie	2/0	Zk	2	1.	41-KOVF				
OB7112105	Sociologie rodiny	2/0	Zk	2	1.	41-KOVF				
OB7215106	Úvod do předškolní pedagogiky	2/0	Z	1	1.	41-KPP				
OB7215108	Osobnostní a sociál. rozvoj	0/2	Z	2	1.	41-KPP				
OB7215110	Seminář k pedagog. praxi I	0/1	Z	1	1.	41-KPP		OB7215113		
OB7213111	Úvod do psychologie	1/1	Z	2	1.	41-KP			O07213006	
OB7215113	Pedag. praxe-úvodní	1T	Z	3	1.	41-KPP		OB7215110		
OB7303118	Kultura mluveného projevu	1/1	Z	2	1.	41-KCJ				
OB7321121	Základy výtvarné kultury I	1/1	Z	2	1.	41-KVV				
OB7320127	Teoretické základy TV I	1/0	Z	1	1.	41-KTV				
OB7320129	Pohyb. dovednosti dětí I	0/1	Z	1	1.	41-KTV				
OB7308125	Hra na klavír I	0/1	Z	1	1.	41-KHV				
OB7308123	Základy HV I	0/1	Z	1	1.	41-KHV				
OB7315149	Průpravné hry a cvičení	0/3	Z	2	1.	41-KPP				
OB7315150	Základy hereckého vyjadřování	0/2	Z	1	1.	41-KPP				

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7119102	Základy počítačové gramotnosti II	0/2	Z+Zk	2	2.	41-KITTV	OB7119101			
OB7102103	Biologie dítěte	2/0	KZ	1	2.	41-KBES				
OB7215107	Teorie předškolní výchovy I	1/1	KZ	3	2.	41-KPP				
OB7215109	Výchova dítěte v rodině	1/1	Z	2	2.	41-KPP				
OB7213112	Vývojová psychologie a variabilita psychického vývoje	1/1	Z+Zk	3	2.	41-KP			O07213005	
OB7215114	Pedag. praxe-hosp.- asist.	2T	Z	1	2.	41-KPP	OB7215110, OB7215113			
OB7304117	Literatura pro děti I	1/1	Z	2	2.	41-KCL				
OB7303119	Český jaz. v předškol. vzděl.	1/1	Z	2	2.	41-KCJ				
OB7320120	Kurz let.pohyb. aktivit	7D	Z	2	2.	41-KTV				
OB7321122	Výtvarné vyjadř. plošné I pro spec. HV,TV,DV	0/2	KZ	2	2.	41-KVV				
OB7320128	Teoretické základy TV II	1/0	Z	1	2.	41-KTV				
OB7320130	Pohyb.dovednosti dětí II	0/1	Z	1	2.	41-KTV				
OB7308126	Hra na klavír II	0/1	Z	1	2.	41-KHV				
OB7308124	Základy HV II	0/1	Z+Zk	1	2.	41-KHV				
OB7315151	Dramatic. hry a improvizace	1/3	Z+Zk	2	2.	41-KPP				
OB7315152	Praxe dramatické výchovy	0/2	Z	1	2.	41-KPP				

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7215202	Teorie předškolní vých. II	1/1	Z	1	3.	41-KPP	OB7215107			
OB7215204	Dějiny předškolní pedagogiky	2/0	Zk	2	3.	41-KPP				
OB7310212	Rozvíjení matematické gramotnosti I	1/1	Z	2	3.	41-KMDM				
OB7304214	Literatura pro děti II	1/1	Zk	2	3.	41-KCL				
OB7319216	Didaktické aplikace ICT	1/0	Z	1	3.	41-KITTV	OB7119102			
OB7320217	Dovednostní minimum TV	0/2	KZ	1	3.	41-KTV				
OB7321218	Výtvarné vyjadřov.prostor. I pro spec. HV,TV,DV	0/2	KZ	2	3.	41-KVV				
OB7308220	Didaktika předškolní HV I	0/1	Z	1	3.	41-KHV				
OB7308221	Hra na klavír III	0/1	KZ	2	3.	41-KHV				
OB7320223	Pohyb.dovednosti dětí III	0/2	Z	2	3.	41-KTV				
OB7315351	Metody a techniky DV I	1/3	Z	2	3.	41-KPP				
OB7315352	Literárně dramatický seminář	1/1	KZ	3	3.	41-KPP				

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
-----	-------	-------	-------	-------	---------	---------	--------------	-------------	-----------	----------------

OB7102201	Základy environmentální výchovy	1/1	KZ	2	4.	41-KBES	
OB7215203	Teorie předškolní vých III	1/1	Z+Zk	3	4.	41-KPP	OB7215202
OB7215205	Modely předšk. vzděl. v zahraničí	1/1	Z	1	4.	41-KPP	OB7215204
OB7215206	Teorie hry a učení s didakt.	1/1	KZ	2	4.	41-KPP	
OB7215207	Pedagogická praxe-asistentská	2T	Z	2	4.	41-KPP	OB7215110, OB7215113
OB7215208	Pedagogické praktikum	0/4	Z	2	4.	41-KPP	OB7215106, OB7215110, OB7215113
OB7213209	Vybraná témata z pedagogické a sociál. psychologie	2/0	KZ	2	4.	41-KP	O07213052
OB7310213	Rozvíjení matematické gramotnosti II	1/2	Zk	2	4.	41-KMDM	
OB7304215	Literární seminář s didakt.	0/2	Z	2	4.	41-KCL	
OB7321219	Didaktika VV I+II pro spec. HV,TV,DV	0/2	Z	2	4.	41-KVV	
OB7308222	Didaktika předškolní HV II	1/1	Z	1	4.	41-KHV	
OB7320224	Pohyb.dovednosti dětí IV	0/2	Z	2	4.	41-KTV	
OB7315353	Metody a techniky Dv II	0/4	Zk	3	4.	41-KPP	
OB7315354	Přednes	0/2	Z	2	4.	41-KPP	

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7112301	Profesní učitelská etika	1/1	KZ	2	5.	41-KOVF				
OB7215302	Alternativní přístupy k předškolnímu vzdělávání	1/1	Z	1	5.	41-KPP				
OB7215304	Rozvíjení čtenářské pregramotnosti	1/1	KZ	2	5.	41-KPP				
OB7315320	Seminář k bakalářské práci I	0/1	Z	2	5.	41-KPP	OB7215203			
OB7213307	Základy psychologické diagnostiky	1/1	Z	2	5.	41-KP			O07213051	
OB7218309	Kurz integrativní pedagogiky	1/1	KZ	2	5.	41-KSP				
OB7218310	Logopedická prevence	1/1	Z	1	5.	41-KSP				
OB7215312	Seminář k pedag. praxi II	0/1	Z	1	5.	41-KPP	OB7215110, OB7215113, OB7215207, OB7215208			
OB7215314	Praxe v alternativ. zařízeních	1T	Z	2	5.	41-KPP	OB7215208			
OB7321320	Didaktika VV III pro spec. HV,TV,DV	0/2	Z+Zk	4	5.	41-KVV				
OB7308321	Hudební činnosti ve MŠ I	1/1	Z	2	5.	41-KHV				
OB7320323	Didaktika TV I	1/1	Z	2	5.	41-KTV	OB7320127, OB7320128			
OB7315339	Dětské divadlo a divadlo pro děti	1/1	Z	2	5.	41-KPP				
OB7315340	Teorie a didaktika Dv	1/1	KZ	2	5.	41-KPP				
OB7315341	Projektování učiva a praxe	0/2	Z	2	5.	41-KPP				
OB7304318	Didaktika literární výchovy	1/1	Z+Zk	2	5.	41-KCL				
OB7315319	Příprava a zpracování bakalářské práce	0	Z	4	5., 6.	41-KPP				

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7215303	Tvorba a evaluace školního kurikula	1/1	KZ	2	6.	41-KPP				
OB7215305	Právní předpisy a řízení školy	1/1	Z	2	6.	41-KPP				
OB7215306	Předprofesní reflexe	0/1	Z	1	6.	41-KPP				
OB7213308	Pedagogicko-psychologická intervence	1/1	KZ	2	6.	41-KP			O07213100	
OB7218311	Logopedická péče	1/1	Z+Zk	3	6.	41-KSP				
OB7215313	Seminář k pedag. praxi III	0/1	Z	1	6.	41-KPP	OB7215312			
OB7215315	Pedag. praxe v předškolních zařízeních	2T	Z	3	6.	41-KPP	OB7215314			
OB7308322	Hudební činnosti v MŠ II	1/1	KZ	2	6.	41-KHV				
OB7320324	Didaktika TV II	1/1	Zk	2	6.	41-KTV	OB7320323			

POVINNĚ VOLITELNĚ PŘEDMĚTY

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝ MODUL I – PROHLUBUJÍCÍ

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7215115	Interkulturní vých.	1/1	Z	2	2.	41-KPP				
OB7215116	Výchova dítěte do 3.let	1/1	Z	2	2.	41-KPP				

Student volí jeden předmět z tohoto modulu (v rozsahu 2 kreditů).

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝ MODUL II – PROHLUBUJÍCÍ

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7215210	Specifika práce s dětmi s odkladem šk. docházky	1/1	Z	1	3.	41-KPP	OB7215106, OB7215107			
OB7215211	Výchova a média	1/1	Z	1	3.	41-KPP				

Student volí jeden předmět z tohoto modulu (v rozsahu 1 kreditu).

PŘEDMĚTOVĚ-DIDAKTICKÝ MODUL II – PROHLUBUJÍCÍ

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7321228	Užitá tvorba pro HV, TV, DV – prohl. modul	0/1	Z	1	4.	41-KVV				
OB7308230	Praktická harmonie pro učitele MŠ II	0/1	Z	1	4.	41-KHV				
OB7320232	Seminář pohyb. aktivit v MŠ	0/1	Z	1	4.	41-KTV				
OB7303234	Čeština pro děti cizinců	0/1	Z	1	4.	41-KCJ				

Student si volí dva předměty z nabídky (v rozsahu 2 kreditů).

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝ MODUL III – PROHLUBUJÍCÍ

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7213316	Nadané děti	2/0	Z	1	6.	41-KP				
OB7218317	Romistika	1/1	Z	1	6.	41-KSP				

Student si volí jeden předmět z modulu v rozsahu 1 kreditu.

PŘEDMĚTOVĚ-DIDAKTICKÝ MODUL II – PROHLUBUJÍCÍ

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7321227	Výtvarná média v MŠ	0/1	Z	1	3.	41-KVV				
OB7308229	Praktická harmonie pro učitele MŠ I	0/1	Z	1	3.	41-KHV				
OB7320231	Tělesná výchova a zdraví	0/1	Z	1	3.	41-KTV				
OB7303233	Tvorba souvislých jazykových projevů	0/1	Z	1	3.	41-KCJ				

Student si volí dva předměty z modulu (v rozsahu 2 kreditů).

Státní závěrečná zkouška se skládá z následujících 4 částí:

1. obhajoba bakalářské práce
2. předškolní pedagogika
3. psychologie dítěte
4. specializace

Kredity za povinné předměty

- 1. ročník: 52
- 2. ročník: 49
- 3. ročník: 53
- celkem: 154

Poslední změna: 26.11.2010

Studijní program B7507: Specializace v pedagogice

Studijní obor 7531R001: Učitelství pro mateřské školy

Specializace na hudební výchovu

Platí pro studenty, kteří vstoupili do 1. ročníku v roce 2008/2009 nebo později.

POVINNÉ PŘEDMĚTY

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7119101	Základy počítačové gramotnosti I	0/2	Z	1	1.	41-KITTV				
OB7112104	Úvod do filozofie	2/0	Zk	2	1.	41-KOVF				
OB7112105	Sociologie rodiny	2/0	Zk	2	1.	41-KOVF				
OB7215106	Úvod do předškolní pedagogiky	2/0	Z	1	1.	41-KPP				
OB7215108	Osobnostní a sociál. rozvoj	0/2	Z	2	1.	41-KPP				
OB7215110	Seminář k pedagog. praxi I	0/1	Z	1	1.	41-KPP		OB7215113		
OB7213111	Úvod do psychologie	1/1	Z	2	1.	41-KP			O07213006	
OB7215113	Pedag. praxe-úvodní	1T	Z	3	1.	41-KPP		OB7215110		
OB7303118	Kultura mluveného projevu	1/1	Z	2	1.	41-KCJ				
OB7321121	Základy výtvarné kultury I	1/1	Z	2	1.	41-KVV				
OB7320127	Teoretické základy TV I	1/0	Z	1	1.	41-KTV				
OB7320129	Pohyb. dovednosti dětí I	0/1	Z	1	1.	41-KTV				
OB7308135	Základy HV pro specializaci HV I	0/1	Z	1	1.	41-KHV				
OB7308137	Hlasová výchova a intonace I	0/1	Z	1	1.	41-KHV				
OB7308139	Hra na klavír a improviz. doprovodů I	0/1	Z	1	1.	41-KHV				
OB7308141	Hra na zobcovou flétnu	0/1	Z	1	1.	41-KHV				
OB7308142	Nauka o hudebních nástrojích pro učitele MŠ	0/1	Z	1	1.	41-KHV				

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7119102	Základy počítačové gramotnosti II	0/2	Z+Zk	2	2.	41-KITTV	OB7119101			
OB7102103	Biologie dítěte	2/0	KZ	1	2.	41-KBES				
OB7215107	Teorie předškolní výchovy I	1/1	KZ	3	2.	41-KPP				
OB7215109	Výchova dítěte v rodině	1/1	Z	2	2.	41-KPP				
OB7213112	Vývojová psychologie a variabilita psychického vývoje	1/1	Z+Zk	3	2.	41-KP			O07213005	
OB7215114	Pedag. praxe-hosp.- asist.	2T	Z	1	2.	41-KPP	OB7215110, OB7215113			
OB7304117	Literatura pro děti I	1/1	Z	2	2.	41-KCL				
OB7303119	Český jaz. v předškol. vzděl.	1/1	Z	2	2.	41-KCJ				
OB7320120	Kurz let.pohyb. aktivit	7D	Z	2	2.	41-KTV				
OB7321122	Výtvarné vyjadř. plošné I pro spec. HV,TV,DV	0/2	KZ	2	2.	41-KVV				
OB7320128	Teoretické základy TV II	1/0	Z	1	2.	41-KTV				
OB7320130	Pohyb.dovednosti dětí II	0/1	Z	1	2.	41-KTV				
OB7308136	Základy HV pro specializaci HV II	0/1	Z+Zk	1	2.	41-KHV				
OB7308138	Hlasová výchova a intonace II	0/1	Z	1	2.	41-KHV				
OB7308140	Hra na klavír a improviz. doprovodů II	0/1	Z	1	2.	41-KHV				
OB7308143	Integrativní HV v MŠ	0/1	Z	1	2.	41-KHV				
OB7308332	Hudební psychologie pro učitele MŠ	0/1	Z	1	2.	41-KHV				

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7215202	Teorie předškolní vých. II	1/1	Z	1	3.	41-KPP	OB7215107			
OB7215204	Dějiny předškolní pedagogiky	2/0	Zk	2	3.	41-KPP				
OB7310212	Rozvíjení matematické gramotnosti I	1/1	Z	2	3.	41-KMDM				
OB7304214	Literatura pro děti II	1/1	Zk	2	3.	41-KCL				
OB7319216	Didaktické aplikace ICT	1/0	Z	1	3.	41-KITTV	OB7119102			
OB7320217	Dovednostní minimum TV	0/2	KZ	1	3.	41-KTV				
OB7321218	Výtvarné vyjadřov. prostor. I pro spec. HV,TV,DV	0/2	KZ	2	3.	41-KVV				
OB7320223	Pohyb.dovednosti dětí III	0/2	Z	2	3.	41-KTV				
OB7315225	Dramatická výchova I	1/1	Z	2	3.	41-KPP				
OB7308239	Hlasová výchova a intonace III	0/2	Z+Zk	2	3.	41-KHV				
OB7308240	Hra na klavír a impr. dopr. III	0/1	Z	1	3.	41-KHV				
OB7308242	Didaktika předškolní HV I	0/1	Z	1	3.	41-KHV				
OB7308245	Hudební formy v předškol. HV	0/1	Z	1	3.	41-KHV				

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7102201	Základy environmentální výchovy	1/1	KZ	2	4.	41-KBES				
OB7215203	Teorie předškolní vých. III	1/1	Z+Zk	3	4.	41-KPP	OB7215202			
OB7215205	Modely předšk.vzděl.v zahraničí	1/1	Z	1	4.	41-KPP	OB7215204			
OB7215206	Teorie hry a učení s didakt.	1/1	KZ	2	4.	41-KPP				
OB7215207	Pedagogická praxe-asistentská	2T	Z	2	4.	41-KPP	OB7215110, OB7215113			
OB7215208	Pedagogické praktikum	0/4	Z	2	4.	41-KPP	OB7215106, OB7215110, OB7215113			
OB7213209	Vybraná témata z pedagogické a sociál.psychologie	2/0	KZ	2	4.	41-KP			O07213052	
OB7310213	Rozvíjení matematické gramotnosti II	1/2	Zk	2	4.	41-KMDM				
OB7304215	Literární seminář s didakt.	0/2	Z	2	4.	41-KCL				
OB7321219	Didaktika VV I+II pro spec. HV,TV,DV	0/2	Z	2	4.	41-KVV				
OB7320224	Pohyb.dovednosti dětí IV	0/2	Z	2	4.	41-KTV				
OB7315226	Dramatická výchova II	0/2	Z	2	4.	41-KPP				
OB7308241	Hra na klavír a impr. dopr. IV	0/1	Z+Zk	2	4.	41-KHV				
OB7308243	Didaktika předškolní HV II	1/1	Z	1	4.	41-KHV				
OB7308244	Hudba pro děti předškol. věku	0/1	KZ	1	3.	41-KHV				
OB7308246	Reflexivní praxe v HV v MŠ I	0/1	Z	1	4.	41-KHV				

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7112301	Profesní učitelská etika	1/1	KZ	2	5.	41-KOVF				
OB7215302	Alternativní přístupy k předškolnímu vzdělávání	1/1	Z	1	5.	41-KPP				
OB7215304	Rozvíjení čtenářské pregramotnosti	1/1	KZ	2	5.	41-KPP				
OB7315320	Seminář k bakalářské práci I	0/1	Z	2	5.	41-KPP	OB7215203			
OB7213307	Základy psychologické diagnostiky	1/1	Z	2	5.	41-KP			O07213051	
OB7218309	Kurz integrativní pedagogiky	1/1	KZ	2	5.	41-KSP				
OB7218310	Logopedická prevence	1/1	Z	1	5.	41-KSP				
OB7215312	Seminář k pedagog. praxi II	0/1	Z	1	5.	41-KPP	OB7215110, OB7215113, OB7215207, OB7215208			
OB7215314	Praxe v alternativ. zařízeních	1T	Z	2	5.	41-KPP	OB7215208			
OB7321320	Didaktika VV III pro spec. HV,TV,DV	0/2	Z+Zk	4	5.	41-KVV				
OB7320323	Didaktika TV I	1/1	Z	2	5.	41-KTV	OB7320127, OB7320128			
OB7308329	Didaktika předškolní HV III	1/1	Z+Zk	2	5.	41-KHV				
OB7308330	Hudební činnosti v MŠ ve spec. HV I	1/1	Z	2	5.	41-KHV				
OB7308333	Reflexivní praxe v MŠ z HV II	0/1	Z	1	5.	41-KHV				
OB7304318	Didaktika literární výchovy	1/1	Z+Zk	2	5.	41-KCL				
OB7315319	Příprava a zpracování bakalářské práce	0	Z	4	5., 6.	41-KPP				

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	zaměnnost	neslučitelnost
OB7215303	Tvorba a evaluace školního kurikula	1/1	KZ	2	6.	41-KPP				
OB7215305	Právní předpisy a řízení školy	1/1	Z	2	6.	41-KPP				
OB7215306	Předprofesní reflexe	0/1	Z	1	6.	41-KPP				
OB7213308	Pedagogicko-psychologická intervence	1/1	KZ	2	6.	41-KP			O07213100	
OB7218311	Logopedická péče	1/1	Z+Zk	3	6.	41-KSP				
OB7215313	Seminář k pedagog. praxi III	0/1	Z	1	6.	41-KPP	OB7215312			
OB7215315	Pedag. praxe v předškolních zařízeních	2T	Z	3	6.	41-KPP	OB7215314			
OB7320324	Didaktika TV II	1/1	Zk	2	6.	41-KTV	OB7320323			
OB7308331	Hudební činnosti ve škole II pro specializaci HV	1/1	Z	2	6.	41-KHV				
OB7308334	Reflexivní praxe v MŠ z HV III	0/3	KZ	3	6.	41-KHV				

Studijní program B7507: Specializace v pedagogice

Studijní obor 7531R001: Učitelství pro mateřské školy

Specializace na tělesnou výchovu

Platí pro studenty, kteří vstoupili do 1. ročníku v roce 2008/2009 nebo později.

POVINNÉ PŘEDMĚTY

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7119101	Základy počítačové gramotnosti I	0/2	Z	1	1.	41-KITTV				
OB7112104	Úvod do filozofie	2/0	Zk	2	1.	41-KOVF				
OB7112105	Sociologie rodiny	2/0	Zk	2	1.	41-KOVF				
OB7215106	Úvod do předškolní pedagogiky	2/0	Z	1	1.	41-KPP				
OB7215108	Osobnostní a sociál. rozvoj	0/2	Z	2	1.	41-KPP				
OB7215110	Seminář k pedag. praxi I	0/1	Z	1	1.	41-KPP		OB7215113		
OB7213111	Úvod do psychologie	1/1	Z	2	1.	41-KP			O07213006	
OB7215113	Pedag. praxe-úvodní	1T	Z	3	1.	41-KPP		OB7215110		
OB7303118	Kultura mluveného projevu	1/1	Z	2	1.	41-KCJ				
OB7321121	Základy výtvarné kultury I	1/1	Z	2	1.	41-KVV				
OB7308123	Základy HV I	0/1	Z	1	1.	41-KHV				
OB7308125	Hra na klavír I	0/1	Z	1	1.	41-KHV				
OB7320144	Teoretické základy TV I pro specializaci TV	2/0	Z	2	1.	41-KTV				
OB7320146	Pohyb.dovednosti dětí I pro specializaci TV	0/3	Z	2	1.	41-KTV				

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7119102	Základy počítačové gramotnosti II	0/2	Z+Zk	2	2.	41-KITTV	OB7119101			
OB7102103	Biologie dítěte	2/0	KZ	1	2.	41-KBES				
OB7215107	Teorie předškolní výchovy I	1/1	KZ	3	2.	41-KPP				
OB7215109	Výchova dítěte v rodině	1/1	Z	2	2.	41-KPP				
OB7213112	Vývojová psychologie a variabilita psychického vývoje	1/1	Z+Zk	3	2.	41-KP			O07213005	
OB7215114	Pedag. praxe-hosp.- asist.	2T	Z	1	2.	41-KPP	OB7215110, OB7215113			
OB7304117	Literatura pro děti I	1/1	Z	2	2.	41-KCL				
OB7303119	Český jaz. v předškol. vzděl.	1/1	Z	2	2.	41-KCJ				
OB7320120	Kurz let.pohyb.aktivit	7D	Z	2	2.	41-KTV				
OB7321122	Výtvarné vyjadř. plošné I pro spec. HV,TV,DV	0/2	KZ	2	2.	41-KVV				
OB7308124	Základy HV II	0/1	Z+Zk	1	2.	41-KHV				
OB7308126	Hra na klavír II	0/1	Z	1	2.	41-KHV				
OB7320145	Teoretické základy TV II pro specializaci TV	2/0	KZ	3	2.	41-KTV				
OB7320147	Pohyb.dovednosti dětí II pro specializaci TV	0/2	KZ	2	2.	41-KTV				
OB7320148	Praxe I-pobyt venku	0/1	Z	1	2.	41-KTV	OB7320146			

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7215202	Teorie předškolní vých. II	1/1	Z	1	3.	41-KPP	OB7215107			
OB7215204	Dějiny předškolní pedagogiky	2/0	Zk	2	3.	41-KPP				
OB7310212	Rozvíjení matematické gramotnosti I	1/1	Z	2	3.	41-KMDM				
OB7304214	Literatura pro děti II	1/1	Zk	2	3.	41-KCL				
OB7319216	Didaktické aplikace ICT	1/0	Z	1	3.	41-KITTV	OB7119102			
OB7320217	Dovednostní minimum TV	0/2	KZ	1	3.	41-KTV				
OB7321218	Výtvarné vyjadřov.prostor. I pro spec. HV,TV,DV	0/2	KZ	2	3.	41-KVV				
OB7308220	Didaktika předškolní HV I	0/1	Z	1	3.	41-KHV				
OB7308221	Hra na klavír III	0/1	KZ	2	3.	41-KHV				
OB7315225	Dramatická výchova I	1/1	Z	2	3.	41-KPP				
OB7320347	Pohyb.dovednosti dětí III pro specializaci TV	0/4	KZ	3	3.	41-KTV				
OB7320348	Praxe 2	0/1	Z	2	3.	41-KTV				

OB7102201	Základy environmentální výchovy	1/1	KZ	2	4.	41-KBES	
OB7215203	Teorie předškolní vých III	1/1	Z+Zk	3	4.	41-KPP	OB7215202
OB7215205	Modely předšk. vzděl. v zahraničí	1/1	Z	1	4.	41-KPP	OB7215204
OB7215206	Teorie hry a učení s didakt.	1/1	KZ	2	4.	41-KPP	
OB7215207	Pedagogická praxe-asistentská	2T	Z	2	4.	41-KPP	OB7215110, OB7215113
OB7215208	Pedagogické praktikum	0/4	Z	2	4.	41-KPP	OB7215106, OB7215110, OB7215113
OB7213209	Vybraná témata z pedagogické a sociál. psychologie	2/0	KZ	2	4.	41-KP	O07213052
OB7310213	Rozvíjení matematické gramotnosti II	1/2	Zk	2	4.	41-KMDM	
OB7304215	Literární seminář s didakt.	0/2	Z	2	4.	41-KCL	
OB7321219	Didaktika VV I+II pro spec. HV,TV,DV	0/2	Z	2	4.	41-KVV	
OB7308222	Didaktika předškolní HV II	1/1	Z	1	4.	41-KHV	
OB7315226	Dramatická výchova II	0/2	Z	2	4.	41-KPP	
OB7320349	Pohyb.dovednosti dětí IV pro specializaci TV	0/4	KZ	3	4.	41-KTV	
OB7320350	Praxe 3	0/1	Z	2	4.	41-KTV	

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7112301	Profesní učitelská etika	1/1	KZ	2	5.	41-KOVF				
OB7215302	Alternativní přístupy k předškolnímu vzdělávání	1/1	Z	1	5.	41-KPP				
OB7215304	Rozvíjení čtenářské pregramotnosti	1/1	KZ	2	5.	41-KPP				
OB7315320	Seminář k bakalářské práci I	0/1	Z	2	5.	41-KPP	OB7215203			
OB7213307	Základy psychologické diagnostiky	1/1	Z	2	5.	41-KP			O07213051	
OB7218309	Kurz integrativní pedagogiky	1/1	KZ	2	5.	41-KSP				
OB7218310	Logopedická prevence	1/1	Z	1	5.	41-KSP				
OB7215312	Seminář k pedag. praxi II	0/1	Z	1	5.	41-KPP	OB7215110, OB7215113, OB7215207, OB7215208			
OB7215314	Praxe v alternativ. zařízeních	1T	Z	2	5.	41-KPP	OB7215208			
OB7321320	Didaktika VV III pro spec. HV,TV,DV	0/2	Z+Zk	4	5.	41-KVV				
OB7308321	Hudební činnosti ve MŠ I	1/1	Z	2	5.	41-KHV				
OB7320335	Didaktika TV I pro specializaci TV	1/1	Z	3	5.	41-KTV	OB7320144, OB7320145			
OB7320336	Praxe 4 – mimoškolní aktivity	0/3	Z	2	5.	41-KTV	OB7320148, OB7320348, OB7320350			
OB7304318	Didaktika literární výchovy	1/1	Z+Zk	2	5.	41-KCL				
OB7315319	Příprava a zpracování bakalářské práce	0	Z	4	5., 6.	41-KPP				

kód	název	roz.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7215303	Tvorba a evaluace školního kurikula	1/1	KZ	2	6.	41-KPP				
OB7215305	Právní předpisy a řízení školy	1/1	Z	2	6.	41-KPP				
OB7215306	Předprofesní reflexe	0/1	Z	1	6.	41-KPP				
OB7213308	Pedagogicko-psychologická intervence	1/1	KZ	2	6.	41-KP			O07213100	
OB7218311	Logopedická péče	1/1	Z+Zk	3	6.	41-KSP				
OB7215313	Seminář k pedag. praxi III	0/1	Z	1	6.	41-KPP	OB7215312			
OB7215315	Pedag. praxe v předškolních zařízeních	2T	Z	3	6.	41-KPP	OB7215314			
OB7308322	Hudební činnosti v MŠ II	1/1	KZ	2	6.	41-KHV				
OB7320337	Didaktika TV II pro specializaci TV	1/1	Zk	3	6.	41-KTV	OB7320335			
OB7320338	Praxe 5	0/3	KZ	2	6.	41-KTV				

Studijní program B7507: Specializace v pedagogice

Studijní obor 7531R001: Učitelství pro mateřské školy

Specializace na výtvarnou výchovu

Platí pro studenty, kteří vstoupili do 1. ročníku v roce 2008/2009 nebo později.

POVINNÉ PŘEDMĚTY

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7119101	Základy počítačové gramotnosti I	0/2	Z	1	1.	41-KITTV				
OB7112104	Úvod do filozofie	2/0	Zk	2	1.	41-KOVF				
OB7112105	Sociologie rodiny	2/0	Zk	2	1.	41-KOVF				
OB7215106	Úvod do předškolní pedagogiky	2/0	Z	1	1.	41-KPP				
OB7215108	Osobnostní a sociál. rozvoj	0/2	Z	2	1.	41-KPP				
OB7215110	Seminář k pedag.praxi I	0/1	Z	1	1.	41-KPP		OB7215113		
OB7213111	Úvod do psychologie	1/1	Z	2	1.	41-KP			O07213006	
OB7215113	Pedag.praxe-úvodní	1T	Z	3	1.	41-KPP		OB7215110		
OB7303118	Kultura mluveného projevu	1/1	Z	2	1.	41-KCJ				
OB7308123	Základy HV I	0/1	Z	1	1.	41-KHV				
OB7308125	Hra na klavír I	0/1	Z	1	1.	41-KHV				
OB7320127	Teoretické základy TV I	1/0	Z	1	1.	41-KTV				
OB7320129	Pohyb.dovednosti dětí I	0/1	Z	1	1.	41-KTV				
OB7321131	Základy výtvarné kultury I pro specializaci VV	1/1	Z	2	1.	41-KVV				
OB7321133	Výtvarné vyjadř.plošné I+II pro specializaci VV	1/2	KZ	3	1.	41-KVV				

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7119102	Základy počítačové gramotnosti II	0/2	Z+Zk	2	2.	41-KITTV	OB7119101			
OB7102103	Biologie dítěte	2/0	KZ	1	2.	41-KBES				
OB7215107	Teorie předškolní výchovy I	1/1	KZ	3	2.	41-KPP				
OB7215109	Výchova dítěte v rodině	1/1	Z	2	2.	41-KPP				
OB7213112	Vývojová psychologie a variabilita psychického vývoje	1/1	Z+Zk	3	2.	41-KP			O07213005	
OB7215114	Pedag.praxe-hosp.- asist.	2T	Z	1	2.	41-KPP	OB7215110, OB7215113			
OB7304117	Literatura pro děti I	1/1	Z	2	2.	41-KCL				
OB7303119	Český jaz. v předškol. vzděl.	1/1	Z	2	2.	41-KCJ				
OB7320120	Kurz let.pohyb.aktivit	7D	Z	2	2.	41-KTV				
OB7320128	Teoretické základy TV II	1/0	Z	1	2.	41-KTV				
OB7320130	Pohyb.dovednosti dětí II	0/1	Z	1	2.	41-KTV				
OB7308124	Základy HV II	0/1	Z+Zk	1	2.	41-KHV				
OB7308126	Hra na klavír II	0/1	Z	1	2.	41-KHV				
OB7321132	Základy výtvar.kultury II – pro spec. VV	1/1	Z	2	2.	41-KVV				
OB7321134	Výtvarné vyjadř.prostor. I+II pro specializaci VV	1/2	KZ	3	2.	41-KVV				

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7215202	Teorie předškolní vých. II	1/1	Z	1	3.	41-KPP	OB7215107			
OB7215204	Dějiny předškolní pedagogiky	2/0	Zk	2	3.	41-KPP				
OB7310212	Rozvíjení matematické gramotnosti I	1/1	Z	2	3.	41-KMDM				
OB7304214	Literatura pro děti II	1/1	Zk	2	3.	41-KCL				
OB7319216	Didaktické aplikace ICT	1/0	Z	1	3.	41-KITTV	OB7119102			
OB7320217	Dovednostní minimum TV	0/2	KZ	1	3.	41-KTV				
OB7308220	Didaktika předškolní HV I	0/1	Z	1	3.	41-KHV				
OB7308221	Hra na klavír III	0/1	KZ	2	3.	41-KHV				
OB7320223	Pohyb.dovednosti dětí III	0/2	Z	2	3.	41-KTV				
OB7315225	Dramatická výchova I	1/1	Z	2	3.	41-KPP				
OB7321235	Základy výtvarné kultury III-spec. VV	1/1	Z+Zk	3	3.	41-KVV				
OB7321236	Didaktika VV I+II pro specializaci VV	1/2	Z	2	3.	41-KVV				

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7102201	Základy environmentální výchovy	1/1	KZ	2	4.	41-KBES				
OB7215203	Teorie předškolní vých III	1/1	Z+Zk	3	4.	41-KPP	OB7215202			
OB7215205	Modely předšk. vzděl. v zahraničí	1/1	Z	1	4.	41-KPP	OB7215204			
OB7215206	Teorie hry a učení s didakt.	1/1	KZ	2	4.	41-KPP				
OB7215207	Pedagogická praxe-asistentská	2T	Z	2	4.	41-KPP	OB7215110, OB7215113			
OB7215208	Pedagogické praktikum	0/4	Z	2	4.	41-KPP	OB7215106, OB7215110, OB7215113			
OB7213209	Vybraná témata z pedagogické a sociál. psychologie	2/0	KZ	2	4.	41-KP			O07213052	
OB7310213	Rozvíjení matematické gramotnosti II	1/2	Zk	2	4.	41-KMDM				
OB7304215	Literární seminář s didakt.	0/2	Z	2	4.	41-KCL				
OB7308222	Didaktika předškolní HV II	1/1	Z	1	4.	41-KHV				
OB7320224	Pohyb. dovednosti dětí IV	0/2	Z	2	4.	41-KTV				
OB7315226	Dramatická výchova II	0/2	Z	2	4.	41-KPP				
OB7321237	Užitá tvorba I – pro specializaci VV	0/2	Z	2	4.	41-KVV				
OB7321238	Didaktika VV III+IV pro specializaci VV	1/2	Z+Zk	3	4.	41-KVV				

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7112301	Profesní učitelská etika	1/1	KZ	2	5.	41-KOVF				
OB7215302	Alternativní přístupy k předškolnímu vzdělávání	1/1	Z	1	5.	41-KPP				
OB7215304	Rozvíjení čtenářské pregramotnosti	1/1	KZ	2	5.	41-KPP				
OB7315320	Seminář k bakalářské práci I	0/1	Z	2	5.	41-KPP	OB7215203			
OB7213307	Základy psychologické diagnostiky	1/1	Z	2	5.	41-KP			O07213051	
OB7218309	Kurz integrativní pedagogiky	1/1	KZ	2	5.	41-KSP				
OB7218310	Logopedická prevence	1/1	Z	1	5.	41-KSP				
OB7215312	Seminář k pedag. praxi II	0/1	Z	1	5.	41-KPP	OB7215110, OB7215113, OB7215207, OB7215208			
OB7215314	Praxe v alternativ. zařízeních	1T	Z	2	5.	41-KPP	OB7215208			
OB7308321	Hudební činnosti ve MŠ I	1/1	Z	2	5.	41-KHV				
OB7320323	Didaktika TV I	1/1	Z	2	5.	41-KTV	OB7320127, OB7320128			
OB7321325	Reflexivní praxe z VV I – spec. VV	0/3	Z	3	5.	41-KVV				
OB7321326	Reflexivní praxe z VV II – spec. VV	0/2	Z	2	5.	41-KVV				
OB7304318	Didaktika literární výchovy	1/1	Z+Zk	2	5.	41-KCL				
OB7315319	Příprava a zpracování bakalářské práce	0	Z	4	5., 6.	41-KPP				

kód	název	rozs.	ukon.	kred.	semestr	katedra	prerekvizity	korekvizity	záměnnost	neslučitelnost
OB7215303	Tvorba a evaluace školního kurikula	1/1	KZ	2	6.	41-KPP				
OB7215305	Právní předpisy a řízení školy	1/1	Z	2	6.	41-KPP				
OB7215306	Předprofesní reflexe	0/1	Z	1	6.	41-KPP				
OB7213308	Pedagogicko-psychologická intervence	1/1	KZ	2	6.	41-KP			O07213100	
OB7218311	Logopedická péče	1/1	Z+Zk	3	6.	41-KSP				
OB7215313	Seminář k pedag. praxi III	0/1	Z	1	6.	41-KPP	OB7215312			
OB7215315	Pedag. praxe v předškolních zařízeních	2T	Z	3	6.	41-KPP	OB7215314			
OB7308322	Hudební činnosti v MŠ II	1/1	KZ	2	6.	41-KHV				
OB7320324	Didaktika TV II	1/1	Zk	2	6.	41-KTV	OB7320323			
OB7321327	Výběrový seminář z VV – spec. VV	0/3	Z	3	6.	41-KVV				
OB7321328	Prezentace dět. výt. tvorby – spec. VV	0/2	Z	2	6.	41-KVV				

Příloha 11: Plán oboru studia na FPE ZČU v Plzni

Povinné předměty							
zkratka	katedra	název	kreditu	doporuč eny ročník	doporuč eny semestr	rozsah	typ Zk
BIZV	KBI	Biologie dítěte a zdrav. výchova	2	1	ZS	2+0+0	Zk+
HRMŠ1	KHK	Hra na klávesový nástroj	2	1	ZS	0+0+1	Zp
HVYM1	KHK	Hudební výchova pro pedagogy MŠ 1	2	1	ZS	0+0+2	Zp
MŠMA	KAT	Materiály a pracovní techniky	4	1	ZS	1+0+2	Zk+
OBPS	KPS	Obecná psychologie	3	1	ZS	1+0+1	Zp
OSR	KPG	Osobnostní a sociální rozvoj	2	1	ZS	1+0+1	Zp
PPG	KPG	Předškolní pedagogika	3	1	ZS	13S+0S+13	Zk+
TVDM1	KTV	Tělesná výchova dovednostní minimum 1	1	1	ZS	0+0+1	Zp
TDTC1	KTV	Teorie a didaktika tělesných cvičení 1	1	1	ZS	0+0+1	Zp
UPVV	KVK	Úvod do problematiky výtvarného výrazu	2	1	ZS	0+0+2	Zp
ZTTC	KTV	Základy teorie tělesných cvičení	2	1	ZS	1+0+0	Zk
DVMŠ1	KPG	Dramatická výchova pro MŠ 1	2	1	LS	0+2+0	Zp
HRMŠ2	KHK	Hra na klávesový nástroj	2	1	LS	0+0+1	Zp
HVYM2	KHK	Hudební výchova pro pedagogy MŠ 2	2	1	LS	0+0+2	Zp
JVPV1	KČJ	Jazyková výchova v předšk. věku 1	3	1	LS	0+0+2	Zk
MPV1	KPG	Metodika předškolního vzdělávání 1	3	1	LS	1+0+2	Zp
XPN	KPG	Průběžná naslechová praxe	2	1	LS	0+0+2	Zp
TVDM2	KTV	Tělesná výchova dovednostní minimum 2	1	1	LS	0+0+1	Zp
VUTP	KVK	Vizuální tvorba v ploše pro MŠ	2	1	LS	0+0+2	Zp
VYPS	KPS	Vývojová psychologie	4	1	LS	1+0+2	Zk+
DEVZ	KBI	Didaktika elementárního vzdělání	3	2	ZS	1+0+2	Zk+
DIMŠ1	KHK	Didaktika předškolní HV	2	2	ZS	1+0+1	Zp
DVMŠ2	KPG	Dramatická výchova pro MŠ 2	2	2	ZS	0+26S+0	Zp
HRMŠ3	KHK	Hra na klávesový nástroj	2	2	ZS	0+0+1	Zp
KS1	KPG	Klinický seminář 1	6	2	ZS	0+0+6	Zp
MPV2	KPG	Metodika předškolního vzdělávání 2	3	2	ZS	0+0+2	Zk+
TPR	KVK	Prostor. a objektová tvorba (pro vzděl.)	2	2	ZS	0+0+2	Zp
RMMŠ1	KMT	Rozvoj log. a matem. myšlení 1	2	2	ZS	1+0+1	Zp
SOPS	KPS	Sociální psychologie	2	2	ZS	1+0+1	Zp
SPMZ1	KPG	Speciální pedagogika pro MŠ a ZŠ	2	2	ZS	2+0+0	Zp
TDTC2	KTV	Teorie a didaktika tělesných cvičení 2	2	2	ZS	1+0+1	Zp

MŠTD1	KAT	Tvořivá dílna 1	2	2	ZS	0+1+0	Zp
ČPV	KVK	Časoprostorové vyjádřování (pro MŠ)	2	2	LS	0+0+2	Zp
DITMŠ	KAT	Didaktická technologie MŠ	3	2	LS	0+0+2	Zp
DIMŠ2	KHK	Didaktika předškolní HV	2	2	LS	1+0+1	Zp
HRMŠ4	KHK	Hra na klávesový nástroj	2	2	LS	0+0+1	Zk+
KS2	KPG	Klinický seminář 2	2	2	LS	0S+0S+2	Zp
JVPV2	KČJ	Literární výchova v předškolním věku	2	2	LS	0+0+2	Zp
PEPS	KPS	Pedagogická psychologie	3	2	LS	1+0+1	Zk+
XPV2	KPG	Praxe - výstupy 2	4	2	LS	0+0T+2T	Zp
PECP	KNJ	Předškol. aspekty element. čtení a psaní	2	2	LS	1+0+1	Zp
PSPAB	KPS	Psychopatologie	2	2	LS	1+0+1	Zp
RMMŠ2	KMT	Rozvoj log. a matem. myšlení 2	3	2	LS	1+0+2	Zk+
SPMZ2	KPG	Speciální pedagogika pro MŠ a ZŠ 2	3	2	LS	2+0+0	Zk+
TDZTV	KTV	Teorie a didakt. zdravot. těles. výchovy	4	2	LS	1+0+2	Zk+
TDTC3	KTV	Teorie a didaktika tělesných cvičení 3	2	2	LS	0D+5D+0	Zp
MŠTD2	KAT	Tvořivá dílna 2	2	2	LS	0+1+0	Zp
ZALOA	KPG	Základy logopedie	3	2	LS	2+0+0	Zk+
PGPSM	KPG	Státní závěrečná zkouška - 1. část	0	3		0+0+0	Szv
DJLSM	KČJ	Státní závěrečná zkouška - 2. část	0	3		0+0+0	Szv
DMVSM	KMT	Státní závěrečná zkouška - 3. část	0	3		0+0+0	Szv
DHVMS	KHK	Státní závěrečná zkouška - 4. část	0	3		0+0+0	Szv
DVVMS	KVK	Státní závěrečná zkouška - 5. část	0	3		0+0+0	Szv
DTVMS	KTV	Státní závěrečná zkouška - 6. část	0	3		0+0+0	Szv
DPVMS	KAT	Státní závěrečná zkouška - 7. část	0	3		0+0+0	Szv
DIMŠ3	KHK	Didaktika předškolní HV	3	3	ZS	0+0+2	Zk+
DVČ	KVK	Didaktika výtvarných činností	2	3	ZS	0+0+2	Zk+
PSRO	KPS	Psychologie rodiny	1	3	ZS	1+0+0	Zp
XPS1	KPG	Souvislá praxe 1	6	3	ZS	0+0T+3T	Zp
VPMŠ	KPG	Vzdělávací programy na MŠ	2	3	ZS	0D+0+4D	Zp
MŠDI	KAT	Didaktika pracovního vyučování a praxe	3	3	LS	1+0+2	Zp
RŠS	KPG	Rodina a škola spolu	2	3	LS	0+0+26S	Zp
XPS2	KPG	Souvislá praxe 2	6	3	LS	0T+0T+3T	Zp

zkratka	katedra	nazev	kreditu	doporuč eny ročník	doporuč eny semestr	rozsah	typ Zk
BP1	KHK	Bakalářská práce 1	6		ZS	0+0+0	Zp
BP1	KTV	Bakalářská práce 1	6		ZS	0+0+2	Zp
BAP1	KVK	Bakalářská práce 1	4		ZS	0+0+0	Zp

SBP1	KPS	Seminář k bakalářské práci 1	6		ZS	0+0+2	Zp
SBP1	KPG	Seminář k bakalářské práci 1	6		ZS	0+0+2	Zp
SBP1	KMT	Seminář k bakalářské práci 1	6		ZS	0+0+2	Zp
SBP1	KAT	Seminář k bakalářské práci 1	6		ZS	0+0+2	Zp
SBP1	KČJ	Seminář k bakalářské práci 1	5		ZS	0+2+0	Zp
BAP2	KVK	Bakalářská práce 2	8		LS	0+0+0	Zp
BP2	KHK	Bakalářská práce 2	6		LS	0+0+0	Zp
BP2	KTV	Bakalářská práce 2	6		LS	0+0+2	Zp
SBP2	KPS	Seminář k bakalářské práci 2	6		LS	0+0+2	Zp
SBP2	KAT	Seminář k bakalářské práci 2	6		LS	0+0+2	Zp
SBP2	KČJ	Seminář k bakalářské práci 2	7		LS	0+0+2	Zp
SBP2	KMT	Seminář k bakalářské práci 2	6		LS	0+0+2	Zp
SBP2	KPG	Seminář k bakalářské práci 2	6		LS	0+0+2	Zp

zkratka	katedra	nazev	kreditu	doporuč eny ročník	doporuč eny semestr	rozsah	typ Zk
AA	UJP	Angličtina A	4		LS	0+2+0	Zk+
FA	UJP	Francouzština A	4		LS	0+2+0	Zk+
NA	UJP	Němčina A	4		LS	0+2+0	Zk+
RA	UJP	Ruština A	4		LS	0+2+0	Zk+

zkratka	katedra	nazev	kreditu	doporuč eny ročník	doporuč eny semestr	rozsah	typ Zk
AVO	KPG	Aktivity v oboru	2	3	ZS	0+0+2	Zp
MZKT	KHK	Muzikoterapie	2	3	ZS	0+0+2	Zp

zkratka	katedra	nazev	kreditu	doporuč eny ročník	doporuč eny semestr	rozsah	typ Zk
PSMA	KPS	Psychologie managementu	4	3	ZS	2+0+1	Zk+
RETE	KPS	Relaxační techniky	2	3	ZS	0+0+2	Zp
SPVA	KPS	Sociálně psychologický výcvik	2	3	ZS	0+0S+26S	Zp

zkratka	katedra	nazev	kreditu	doporuč eny ročník	doporuč eny semestr	rozsah	typ Zk
MLKV	KPG	Multikulturní výchova	2	3	LS	1+0+1	Zp
RP	KPG	Rodinné právo	3	3	LS	2+0+0	Zk+
HNP	KPG	Využití hry na MŠ a ZŠ	2	3	LS	0S+0S+26S	Zp

zkratka	katedra	nazev	kreditu	doporuč enyRocn ik	doporuč enySem estr	rozsah	typZ k
SEXV	KPG	Sexuální výchova	1	3	ZS	1+0+0	Zp
ZPDTB	KPS	Základy psychodiagnostiky a psychoterap.	1	3	ZS	13S+0+0	Zp

Příloha 12: Plán oboru studia na PF JU v Českých Budějovicích

Povinné předměty							
zkratka	katedra	název	kreditů	doporučený ročník	doporučený semestr	rozsah	typ Zk
DOMB1	KPE	Dovednostní minimum výchov. předmětů I	2	1	ZS	0+0+3	Zp
KIPB1	KPE	Kurz integr. naukových předmětů I (ČJ)	3	1	ZS	0+0+2	Zp
MHČB1	KPE	Metodika hrových činností I	2	1	ZS	1+0+1	Zp
OSVB	KPE	Osobnostní a sociální výcvik	2	1	ZS	0+0+2	Zp
PPXB1	KPE	Průběžná pedagogická praxe I	4	1	ZS	0+4+3	Zp
PSPB1	KPE	Předškolní pedagogika I	2	1	ZS	1+0+1	Zp
SKOB	KPE	Sociální a pedagogická komunikace	3	1	ZS	1+0+1	Zk
TMŘB	KPE	Technika mluvené řeči	2	1	ZS	1+0+0	Zp
UPB	KPE	Úvod do pedagogiky	3	1	ZS	1+0+0	Zk
ÚDPB	KPE	Úvod do psychologie	3	1	ZS	1+0+0	Zk
ZFSB1	KPE	Základy filozofie a sociologie I	2	1	ZS	1+0+1	Zp
DOMB2	KPE	Dovednostní minimum výchov. předmětů II	2	1	LS	0+0+3	Zp
KOMB1	KPE	Komunikace s dětmi I	2	1	LS	1+0+1	Zp
KIPB2	KBI	Kurz integr. naukových předmětů II (Přír.)	3	1	LS	0+0+2	Zp
LPDB1	KPE	Literatura pro děti I (MŠ)	2	1	LS	0+0+2	Zp
MHČB2	KPE	Metodika hrových činností II	3	1	LS	1+0+1	Zk
PSPB2	KPE	Předškolní pedagogika II	4	1	LS	1+0+2	Zk
OSOB	KPE	Psychologie osobnosti a jejího vývoje	3	1	LS	1+0+1	Zk
SOCB	KPE	Sociální pedagogika	2	1	LS	1+0+0	Zp
SPXB1	KPE	Souvislá pedagogická praxe I	2	1	LS	0T+1T+0T	Zp
ZFSB2	KPE	Základy filozofie a sociologie II	3	1	LS	1+0+1	Zk
EVMB	KBI	Environmentální výchova v MŠ	2	2	ZS	0D+3D+0D	Zp
IVSB	KPE	Interkulturní výchova a sebevýchova	2	2	ZS	1+0+0	Zp
KOMB2	KPE	Komunikace s dětmi II	3	2	ZS	1+0+1	Zk
KIPB3	KPE	Kurz integr. naukových předmětů III (M)	3	2	ZS	0+0+2	Zp
LPDB2	KPE	Literatura pro děti II (MŠ)	3	2	ZS	0+0+2	Zk
MČIB1	KPE	Metodika činností v MŠ I (hud. a poh.)	2	2	ZS	0+0+2	Zp
MPVB	KPE	Metody pedagogického výzkumu	3	2	ZS	1+0+0	Zk
FPVB1	KPE	Obsah a formy předškolního vzdělávání I	3	2	ZS	1+0+2	Zp
PSPB	KPE	Pedagogická a sociální psychologie	3	2	ZS	1+0+1	Zk
PPXB2	KPE	Průběžná pedagogická praxe II	4	2	ZS	0+4+3	Zp
DRAB1	KPE	Tvořivá dramatika I	2	2	ZS	1+0+1	Zp
BIDB	KBI	Biologie dítěte	3	2	LS	2+0+0	Zk
MEPB	KPE	Mediální pedagogika	3	2	LS	1+0+1	Zk
MČIB2	KPE	Metodika činností v MŠ II (výtv. a tvoř.)	3	2	LS	0+0+2	Zk
FPVB2	KPE	Obsah a formy předškolního vzdělávání II	3	2	LS	1+0+2	Zp
PGDB1	KPE	Pedagogická diagnostika I	2	2	LS	1+1+0	Zp

PATB	KPE	Psychopatologie	3	2	LS	1+0+1	Zk
SPXB2	KPE	Souvislá pedagogická praxe II	2	2	LS	0T+1T+0T	Zp
DRAB2	KPE	Tvořivá dramatika II	2	2	LS	1+0+1	Zp
VDOB	KPE	Výchova k demokratickému občanství	2	2	LS	1+0+1	Zp
QZB13	KPE	Estetická výchova	0	3		0+0+0	Szv
QZB9	KPE	Předškolní pedagogika	0	3		0+0+0	Szv
QZB10	KPE	Psychologie	0	3		0+0+0	Szv
QZB12	KPE	Řízení školy a management	0	3		0+0+0	Szv
QZB11	KPE	Speciální pedagogika	0	3		0+0+0	Szv
APSB	KPE	Aplikovaná psychologie	3	3	ZS	0+0+2	Zp
MČIB3	KPE	Metodika činností v MŠ III (dram.a lit.)	3	3	ZS	0+0+2	Zk
FPVB3	KPE	Obsah a formy předškol. vzdělávání III	3	3	ZS	1+1+0	Zk
PGDB2	KPE	Pedagogická diagnostika II	3	3	ZS	1+1+0	Zk
PPXB3	KPE	Průběžná pedagogická praxe III	4	3	ZS	0+4+3	Zp
SPXB3	KPE	Souvislá pedagogická praxe III	4	3	ZS	0T+2T+0T	Zp
AVPB	KPE	Alternativní vzdělávací programy pro MŠ	2	3	LS	1+1+0	Zp
EVAB	KPE	Evaluaace a hodnocení v MŠ	3	3	LS	1+0+1	Zp
MČIB4	KPE	Metodika činností v MŠ IV (jaz. a roz.)	3	3	LS	0+0+2	Zk
PTPB	KPE	Prevence a terapie poruch komun. schop.	3	3	LS	1+1+0	Zk
PSHB	KPE	Psychohygiena	2	3	LS	0+0+1	Zp
AOPB	KPE	Vybrané kapitoly z pedagogiky (Akt. ot.)	2	3	LS	2+0+0	Zp

Povinně volitelné - Cizí jazyk I.							
zkratka	katedra	název	kreditu	doporučený ročník	doporučený semestr	rozsah	typ Zk
AMSB1	KAJ	Anglický jazyk I	3	1	ZS	0+0+2	Zp
NJMBA	KNJ	Německý jazyk I	3	1	ZS	0+0+2	Zp

Povinně volitelné - Cizí jazyk II.							
zkratka	katedra	název	kreditu	Doporučený ročník	Doporučený semestr	rozsah	typZk
AMSB2	KAJ	Anglický jazyk II	3	1	LS	0+0+2	Zp
NJMBA	KNJ	Německý jazyk II	3	1	LS	0+0+2	Zp

Povinně volitelné - blok A1							
zkratka	katedra	název	kreditu	doporučený ročník	doporučený semestr	rozsah	typZk
ESTB1	KPE	Estetická výchova I (MŠ)	2	1		1+0+1	Zp
MANB1	KPE	Řízení školy a management I (MŠ)	2	1	ZS	1+0+1	Zp
SPEB1	KPE	Speciální pedagogika I (MŠ)	2	1	ZS	1+0+1	Zp

Povinně volitelné - blok A2							
zkratka	katedra	nazev	kreditu	doporučený ročník	doporučený semestr	rozsah	typZk
ESTB2	KPE	Estetická výchova II (MŠ)	3	1		1+0+1	Zk
MANB2	KPE	Řízení školy a management II (MŠ)	3	1	LS	1+0+1	Zk
SPEB2	KPE	Speciální pedagogika II (MŠ)	3	1	LS	1+0+1	Zk

Povinně volitelné - blok A3							
zkratka	katedra	nazev	kreditu	doporučený ročník	doporučený semestr	rozsah	typZk
ESTB3	KPE	Estetická výchova III (MŠ)	2	2		0+0+2	Zp
MANB3	KPE	Řízení školy a management III (MŠ)	2	2	ZS	0+0+2	Zp
SPEB3	KPE	Speciální pedagogika III (MŠ)	2	2	ZS	0+0+2	Zp

Povinně volitelné - blok A4							
zkratka	katedra	nazev	kreditu	doporučený ročník	doporučený semestr	rozsah	typZk
ESTB4	KPE	Estetická výchova IV (MŠ)	3	2		0+0+2	Zk
MANB4	KPE	Řízení školy a management IV (MŠ)	3	2	LS	0+0+2	Zk
SPEB4	KPE	Speciální pedagogika IV (MŠ)	3	2	LS	0+0+2	Zk

Povinně volitelné - blok A5							
zkratka	katedra	nazev	kreditu	doporučený ročník	doporučený semestr	rozsah	typZk
ESTB5	KPE	Estetická výchova V (MŠ)	2	3		0+0+2	Zp
MANB5	KPE	Řízení školy a management V (MŠ)	2	3	ZS	0+0+2	Zp
SPEB5	KPE	Speciální pedagogika V (MŠ)	2	3	ZS	0+0+2	Zp

Povinně volitelné - blok A6							
zkratka	katedra	nazev	kreditu	doporučený ročník	doporučený semestr	rozsah	typZk
ESTB6	KPE	Estetická výchova VI (MŠ)	4	3		0+0+2	Zk
MANB6	KPE	Řízení školy a management VI (MŠ)	4	3	LS	0+0+2	Zk
SPEB6	KPE	Speciální pedagogika VI (MŠ)	4	3	LS	0+0+2	Zk

Povinně volitelné - blok A7							
zkratka	katedra	nazev	kreditu	doporučený ročník	doporučený semestr	rozsah	typZk
SPEGB	KPE	Speciální pedagogika	4	3	ZS	1+0+1	Zk
SLEB	KPE	Školní legislativa a personalistika	4	3	ZS	2+0+0	Zk

Povinně volitelné - blok Bakalářská práce							
---	--	--	--	--	--	--	--

zkratka	katedra	nazev	kreditu	doporu čený ročník	doporu čený semest r	rozsah	typZk
BAP1	KHV	Bakalářská práce I	6	3	ZS	1+0+0	Zp
BAP1	KMA	Bakalářská práce I	6	3	ZS	1+0+0	Zp
BAP1	KBH	Bakalářská práce I	4	3	ZS	1+0+0	Zp
BSM01	KBI	Bakalářský seminář I	6	3	ZS	0+0+2	Zp
SZPB1	KPE	Seminář k závěrečným bakalář. pracím I	6	3	ZS	0+1+0	Zp
BAP2	KMA	Bakalářská práce II	6	3	LS	1+0+0	Zp
BAP2	KBH	Bakalářská práce II	8	3	LS	1+0+0	Zp
BAP2	KHV	Bakalářská práce II	6	3	LS	1+0+0	Zp
BSM02	KBI	Bakalářský seminář II	6	3	LS	0+0+2	Zp
SZPB2	KPE	Seminář k závěrečným bakalář. pracím II	6	3	LS	0+2+0	Zp

Příloha 13: Model tvorby profesního standardu Vašutové

Model tvorby profesního standardu pro učitele zahrnuje následující strukturu a charakteristiku kompetencí:

(1) Kompetence předmětová/oborová

Učitel:

- má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ/SŠ
- je schopen transformovat poznatky příslušných vědních oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů
- dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby
- umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci aprobačních oborů, disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie
- je schopen transformovat metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu.

Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- aprobační obory a jejich metodologie
- obecná a oborové didaktiky
- pedagogická psychologie
- informatika

(2) Kompetence didaktická a psychodidaktická

Učitel:

- ovládá strategie vyučování a učení v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálních aspektů
- dovede používat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen přizpůsobit jej individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy
- má znalosti o rámcovém vzdělávacím programu a dovede vytvářet školní vzdělávací program a projekty výuky
- má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy
- dovede užívat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků.

Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- obecná a oborové didaktiky
- vývojová, pedagogická a kognitivní psychologie
- vyučovací praxe

(3) Kompetence pedagogická

Učitel:

- ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů
- dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání a základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání
- je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní
- má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci.

Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- obecná a srovnávací pedagogika
- psychologie osobnosti, vývojová a pedagogická psychologie
- sociologie a sociologie výchovy
- pedagogická praxe

(4) Kompetence diagnostická a intervenční

Učitel:

- dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě
- je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnoatem
- ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování
- je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti prevence a nápravy, které zprostředkuje
- ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.

Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- pedagogická diagnostika
- psychologie osobnosti a vývojová
- biologie dětí a mládeže
- patopsychologie
- speciální pedagogika

(5) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Učitel:

- ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů žáků
- ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky užít

- dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení
- zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky prevence a nápravy
- ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole
- dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientuje se v problematice rodinné výchovy.

Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- sociální psychologie
- sociální pedagogika
- sociologie výchovy
- sociální a pedagogická komunikace
- český jazyk a rétorika

(6) Kompetence manažerská a normativní

Učitel:

- má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese a k jeho pracovnímu prostředí
- orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen reflexe ve své pedagogické práci
- ovládá základní administrativní úkony spojené s agendou žáků a jejich vzdělávacích výsledků, ovládá vedení záznamů a výkaznictví
- disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat mimovýukové aktivity v rámci třídy a školy
- ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě
- je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce, včetně zahraniční

Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- školská legislativa
- vzdělávací politika
- základy školského a třídního managementu
- cizí jazyk
- pedagogická praxe

(7) Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitel:

- ovládá široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu, tj. filozofických, kulturních, politických, právních, ekonomických, působí jimi na formování postojů a hodnotových orientací žáků
- umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů

- má předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru
- je schopen sebereflexe na základě uplatnění nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace a hodnocení výkonu různými subjekty
- je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci.

Rozvaha o rámcovém pokrytí kompetence disciplínami

- filosofie výchovy
- etika
- aprobační obory
- společenskovední disciplíny
- reflektivní zkušenost (pedagogická praxe)

(Vašutová, 2004, s. 106-109)

Příloha 14: Anglie – Profesní standard předškolního pedagoga

Preamble Early Years Teachers make the education and care of babies and children their first concern. They are accountable for achieving the highest possible standards in their professional practice and conduct. Early Years Teacher Status is awarded to graduates who are leading education and care and who have been judged to have met all of the standards in practice from birth to the end of the Early Years Foundation Stage (EYFS).

Early Years Teachers act with integrity and honesty. They have strong early development knowledge, keep their knowledge and skills up-to-date and are self-critical. Early Years Teachers recognise that the Key Stage 1 and Key Stage 2 curricula follow the EYFS in a continuum. They forge positive professional relationships and work with parents and/or carers in the best interests of babies and children.

An Early Years Teacher must:

1. Set high expectations which inspire, motivate and challenge all children.

1.1 Establish and sustain a safe and stimulating environment where children feel confident and are able to learn and develop.

1.2 Set goals that stretch and challenge children of all backgrounds, abilities and dispositions.

1.3 Demonstrate and model the positive values, attitudes and behaviours expected of children.

2. Promote good progress and outcomes by children.

2.1 Be accountable for children's progress, attainment and outcomes.

2.2 Demonstrate knowledge and understanding of how babies and children learn and develop.

2.3 Know and understand attachment theories, their significance and how effectively to promote secure attachments.

2.4 Lead and model effective strategies to develop and extend children's learning and thinking, including sustained shared thinking.

2.5 Communicate effectively with children from birth to age five, listening and responding sensitively.

2.6 Develop children's confidence, social and communication skills through group learning.

2.7 Understand the important influence of parents and/or carers, working in partnership with them to support the child's wellbeing, learning and development.

3. Demonstrate good knowledge of early learning and EYFS.

3.1 Have a secure knowledge of early childhood development and how that leads to successful learning and development at school.

3.2 Demonstrate a clear understanding of how to widen children's experience and raise their expectations.

3.3 Demonstrate a critical understanding of the EYFS areas of learning and development and engage with the educational continuum of expectations, curricula and teaching of Key Stage 1 and 2.

3.4 Demonstrate a clear understanding of systematic synthetic phonics in the teaching of early reading.

3.5 Demonstrate a clear understanding of appropriate strategies in the teaching of early mathematics.

4. Plan education and care taking account of the needs of all children.

4.1 Observe and assess children's development and learning, using this to plan next steps.

4.2 Plan balanced and flexible activities and educational programmes that take into account the stage of development, circumstances and interests of children.

4.3 Promote a love of learning and stimulate children's intellectual curiosity in partnership with parents and/or carers.

4.4 Use a variety of teaching approaches to lead group activities appropriate to the age range and ability of children.

4.5 Reflect on the effectiveness of teaching activities and educational programmes to support the continuous improvement of provision.

5. Adapt education and care to respond to the strengths and needs of all children.

5.1 Have a secure understanding of how a range of factors can inhibit children's learning and development and how best to address these.

5.2 Demonstrate an awareness of the physical, emotional, social, intellectual development and communication needs of babies and children, and know how to adapt education and care to support children at different stages of development.

5.3 Demonstrate a clear understanding of the needs of all children, including those with special educational needs and disabilities, and be able to use and evaluate distinctive approaches to engage and support them.

5.4 Support children through a range of transitions.

5.5 Know when a child is in need of additional support and how this can be accessed, working in partnership with parents and/or carers and other professionals.

6. Make accurate and productive use of assessment.

6.1 Understand and lead assessment within the framework of the EYFS framework, including statutory assessment requirements (see annex 1).

6.2 Engage effectively with parents and/or carers and other professionals in the on-going assessment and provision for each child.

6.3 Give regular feedback to children and parents and/or carers to help children progress towards their goals.

7. Safeguard and promote the welfare of children, and provide a safe learning environment.

7.1 Know and act upon the legal requirements and guidance on health and safety, safeguarding and promoting the welfare of the child.

7.2 Establish and sustain a safe environment and employ practices that promote children's health and safety.

7.3 Know and understand child protection policies and procedures, recognise when a child is in danger or at risk of abuse, and know how to act to protect them.

8. Fulfil wider professional responsibilities. 8.1 Promote equality of opportunity and anti-discriminatory practice.

8.2 Make a positive contribution to the wider life and ethos of the setting.

8.3 Take a lead in establishing a culture of cooperative working between colleagues, parents and/or carers and other professionals.

8.4 Model and implement effective education and care, and support and lead other practitioners including Early Years Educators.

8.5 Take responsibility for leading practice through appropriate professional development for self and colleagues.

8.6 Reflect on and evaluate the effectiveness of provision, and shape and support good practice.

8.7 Understand the importance of and contribute to multi-agency team working.

(NATIONAL COLLEGE FOR TEACHING AND LEADERSHIP, 2013. *Teacher's Standards (Early Years)*)

Český překlad

1) Nastavení vysokých očekávání, jež budou žáky inspirovat, motivovat a budou pro ně představovat výzvu

- zřízení a udržování bezpečného, stimulujícího prostředí, v němž jsou žáci schopni se učit a rozvíjet
- stanovení cílů, jež jsou výzvou pro děti odlišného zázemí, schopností i dispozic
- demonstrace modelování kladných hodnot, postojů a chování, jež je od dětí očekáváno

2) Podpora dobrého průběhu a výsledků činností žáka

- nesení odpovědnosti za pokroky, úspěchy a výstupy vyučovaných žáků
- prokázaná znalost a porozumění tomu, jak se děti vyvíjejí a učí
- znalost a pochopení teorie navazování vztahů, jejich významu a efektivní podpory
- vedení a modelace účinných strategií pro rozvoj a rozšiřování učení i myšlení dítěte, včetně podpory myšlení sdíleného
- efektivní komunikace s dětmi od narození do věku pěti let, citlivé naslouchání a reagování
- rozvoj sebevědomí dítěte, jeho sociálních a komunikačních dovedností prostřednictvím vzdělávání ve skupině
- porozumění důležitému vlivu rodičů či pečovatelů, partnerská spolupráce s nimi, podpora prožívané pohody dítěte, jeho učení a rozvoje

3) Prokázání dobré znalosti raného učení a standardů EYFS

- pevná opora ve znalosti vývoje v dětství a jeho možného vyústění v úspěšné vzdělávání a rozvoj v rámci školního prostředí
- prokázání jasné představy o tom, jak rozšiřovat dětskou zkušenost a zvyšovat očekávání dětí;
- prokázání kritického porozumění EYFS oblastem vzdělávání a rozvoje; propojení edukačního kontinua v oblasti očekávání, osnov a samotné výuky
- prokázání jasné představy o systematické, syntetické zvukovosti ve výuce raného čtení
- prokázání jasné představy o vhodných postupech při výuce raných matematických dovedností

4) Plánování vzdělávání a péče o žáky s přihlédnutím k jejich potřebám

- pozorování a hodnocení vývoje a učení dětí jakožto výchozího bodu pro plánování dalších kroků výuky
- vyrovnané plánování, flexibilní aktivity a vzdělávací programy zohledňující fázi vývoje, okolnosti i zájmy dítěte
- podpora lásky k učení a stimulace dětské intelektuální zvědavosti ve spolupráci s rodiči či pečovatelem
- užívání různých přístupů ke skupinové výuce vhodné pro konkrétní věkovou skupinu a schopnosti dětí
- reflexe efektivity jednotlivých výukových aktivit a programů jakožto podpora neustálého zlepšování

5) Přizpůsobování péče a vzdělávání v reakci na silné a slabé stránky každého dítěte

- bezpečné pochopení působení celé řady podnětů jakožto inhibičních podnětů pro učení a rozvoj dítěte a možností jejich ovlivnění
- prokázání povědomí o emočním, fyzickém, sociálním i duševním vývoji a komunikačních potřebách dítěte a povědomí o tom, jak vzděláváním a péčí podpůrně působit na děti v nejrůznějších vývojových fázích
- prokázání jasné představy o potřebách všech dětí včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami či zdravotním postižením a být schopen užít a

vyhodnotit instinktivně využívané postupy podpory k jejich zapojení a podpoře

- podpora dítěte skrze řadu jeho přechodových období
- rozpoznat, kdy dítě potřebuje dodatečnou podporu a vědět, jak je možné mu ji zpřístupnit; partnerská spolupráce s rodiči, pečovateli, případně dalšími odborníky

6) Přesné a produktivní hodnocení žáků

- pochopení a vedení hodnocení v rámci EYFS, a to včetně zákonných požadavků
- efektivní spolupráce s rodiči či pečovateli a případnými dalšími odborníky v průběžném hodnocení a vedení každého jednotlivého dítěte
- poskytovat pravidelnou zpětnou vazbu dětem i rodičům či pečovatelům tak, aby byly děti podporovány v jejich pokroku směrem ke stanoveným cílům

7) Ochrana a podpora blaha dítěte, zajištění bezpečného prostředí k výuce

- znát a jednat v souladu se zákonnými požadavky a pokyny pro bezpečnost a ochranu zdraví dítěte
- zřídit a udržovat bezpečné prostředí; včetně zaměstnaneckých praktik, které podporují zdraví a bezpečnost dítěte
- znát a pochopit pravidla na ochranu bezpečnosti dítěte; rozpoznat, kdy je dítě v nebezpečí, či je ohroženo rizikem zneužití a vědět, jak se v takové situaci zachovat na jeho ochranu

8) Naplňování své širší profesní odpovědnosti

- podpora rovných příležitostí a antidiskriminační praxe
- pozitivní přispívání k životu v jeho širším kontextu a stanovenému étosu
- převzít vedení při vytváření kultury kooperativní spolupráce mezi kolegy, rodiči, pečovateli a dalšími odborníky
- modelace a implementace efektivního vzdělávání, péče a podpory a vedení ostatních praktikujících profesionálů
- převzetí odpovědnosti za vedení praxe prostřednictvím vhodného profesního rozvoje sebe i svých kolegů
- zvážit a vyhodnotit účinnost ustanovení a formování (podpora) dobré praxe
- chápání významu přispívání k týmové práci

Příloha 15: Model profesního standardu Vašutové, úprava pro učitele mateřské školy

1) Kompetence předmětová/oborová

Učitelka MŠ

- *má osvojeny multidisciplinární znalosti naukové tj. jazykové, literární, matematicko-přírodovědné, vlastivědné*
- *má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládá praktické činnosti v muzických předmětových oblastech a výchovných předmětech (tělesná výchova, pracovní výchova)*
- *disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie*
- *studijní disciplíny: předměty výchov, předměty integrovaných nauk, informatika*

2) Kompetence didaktická a psychodidaktická

Učitelka MŠ

- *ovládá didaktické postupy v souladu s psychologickými, sociálními a kauzálními aspekty procesu poznávání v předškolním věku*
- *dovede pracovat se vzdělávacím programem předškolního stupně a využívá jej při tvorbě vlastních projektů s ohledem na vývojové a individuální zvláštnosti dětí*
- *studijní disciplíny: předmětové didaktiky, psychodidaktika, vývojová a pedagogická psychologie, pedagogická praxe*

3) Kompetence pedagogická

Učitelka MŠ

- *dovede specifickým způsobem, přiměřeným předškolnímu věku, individualizovaně uspokojovat potřeby dítěte*
- *ovládá procesy a podmínky předškolní výchovy a to jak v rovině teoretické tak praktické, na základě hlubokých znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů*

- *umí užít prostředky výchovy založené na aktivitě dětí, jejich prožitku a emocionálním rozvoji, především explorační činnosti a hru*
- *je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit dětí v oblasti zájmové a volní*
- *má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci*
- *dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje, zvláště úrovně preprimární*
- *studijní disciplíny: předškolní pedagogika, základy obecné a srovnávací pedagogiky, psychologie osobnosti, vývojová a pedagogická psychologie, sociologie výchovy, dramatická výchova, pedagogická praxe*

4) Kompetence diagnostická a intervenční

Učitelka MŠ

- *dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních a vývojových zvláštností dětí předškolního věku*
- *dovede posoudit zdravotní stav a zajistit potřebná opatření*
- *je schopen fundovaně stanovit prognózu školní úspěšnosti*
- *zaujímá odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte*
- *dovede diagnostikovat sociální vztahy ve skupině*
- *je schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr prostředků výchovy jejich možnostem*
- *je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí tak u dospělých a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje*
- *ovládá nedirektivní prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy*
- *ovládá škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk*
- *umí poskytnout porady pro rodiče a navrhnout preventivní opatření*

- *studijní disciplíny: pedagogická diagnostika, psychologie osobnosti, vývojová psychologie, biologie dětí, patopsychologie, speciální pedagogika, pedagogika, základy pediatrie*

5) *Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní*

Učitelka MŠ

- *ovládá prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole, zajišťuje bezpečí dětí*
- *ovládá prostředky předškolní socializace dětí a dovede je prakticky užít, dovede působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi*
- *dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení*
- *zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a starších sourozenců i médií na děti, dovede podporovat pozitivní a tlumit negativní vlivy*
- *ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole*
- *dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy, orientuje se v problematice rodinné výchovy*
- *studijní disciplíny: sociální psychologie, sociální pedagogika, sociologie výchovy, sociální a pedagogická komunikace, dramatická výchova, český jazyk a rétorika*

6) *Kompetence manažerská a normativní*

Učitelka MŠ

- *má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese učitele MŠ a k jeho pracovnímu prostředí*
- *má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy*
- *ovládá základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, ovládá vedení záznamů a výkaznictví*
- *dovede organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí*

- *studijní disciplíny: školská legislativa, základy školského a třídního managementu, pedagogická praxe*

7) *Kompetence profesně a osobnostně kultivující*

Učitelka MŠ

- *má znalosti všeobecného rozhledu tj. v oblasti filozofické, kulturní, politické, právní, ekonomické a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí*
- *umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů*
- *má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy a pracovníky školy*
- *je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty*
- *je orientován v oblasti kultury a tvorby pro děti*
- *má potřebu vlastního rozvoje v některé zájmové oblasti, dalšího vzdělávání a sebevzdělávání*
- *je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci*
- *studijní disciplíny: profesní etika učitele MŠ, všeobecné vzdělávací a výchovné předměty, reflektivní zkušenost (pedagogická praxe)*

(Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference, 2001, s. 235 – 242)